



Tesis Doctoral

**CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE
LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Ph.D. Dissertation

**TEACHER'S CONCEPTIONS ABOUT THE RELATIONS BETWEEN EMOTIONS
AND THE TEACHING-LEARNING PROCESSES**

Autor: Rodolfo Bächler Silva
Director: Juan Ignacio Pozo Municio

Programa de Doctorado:
Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporaneas

Departamento de Psicología Básica
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid, mayo de 2016

Esta Tesis Doctoral ha sido posible gracias al financiamiento proporcionado por una beca de Doctorado del concurso Becas Chile 2012, de la Comisión Nacional de Investigación Ciencia y Tecnología del Gobierno de Chile (CONICYT)

*Pero aunque no fuera la forma
originaria, la génesis y culminación de
todo amor un ímpetu de comprender las
cosas, creo que es su síntoma forzoso*

Ortega y Gasset Meditaciones del Quijote

*Abrí mis palabras y por dentro tenían frío.
Una de ellas temblaba como un lirio entre hojarascas.
Otra tenía una lágrima en el pecho.
Todas ellas lloraban como viudas matutinas buscando alimento para su soledad.
Por un momento, creí que agonizaban.
Las habían pisado, vulnerado y secuestrado los gendarmes del miedo.
Sentí que se morían.
Las tomé entre mis dedos y, después de acariciarlas,
las derramé en el aire putrefacto y, soplando en sus alas,
vi que alzaban vuelo derramando en el cielo entusiasmo, dignidad*

Alejandro López Anglada

AGRADECIMIENTOS

Como siempre ocurre en estos casos, muchas son las personas a las cuales quiero agradecer por las distintas formas de apoyo que de uno u otro modo me han permitido llegar hasta este punto.

A mis amigos, por estar siempre cerca, apoyando desinteresadamente una empresa, a sus ojos tan extraña como interminable. Muchas gracias por el inmanente cariño, en Santiago de Chile, en Madrid, o donde sea que nos encontremos. Aunque parecía que este proyecto no tendría fin, quiero comunicarles que ha llegado el día en que se cierra este ciclo. Pero tengan por seguro que este final es sólo un nuevo comienzo, y que espero de ustedes la misma paciencia y el amor que siempre me han brindado, en todos los sentidos del término.

A Nacho, mi Director de Tesis. Además de todo lo que me has enseñado en estos años, hay dos grandes recuerdos asociados a tu persona que me acompañarán para siempre en relación con este proceso. El primero tiene que ver con la lectura de *Aprendices y Maestros*. Hasta ese momento era yo un advenedizo en el universo de la educación. Un psicólogo clínico ubicado por casualidad, si es que algo así existe, en el umbral de la cultura educativa. *Aprendices y Maestros* fue entonces mucho más que un libro. Este texto fue la puerta de entrada a un mundo que me haría suyo posteriormente. A tal punto he llegado desde su lectura, que sin darme yo ni cuenta, me encuentro ahora ad portas de transformarme oficialmente en un Doctor en Psicología Educativa. Quién podría haberlo imaginado, después de tantas experiencias fallidas como alumno del

sistema escolar. Este libro me mostró que yo no estaba extraviado, que podía pensarse la educación de otro modo. El segundo recuerdo se sitúa en la Serena, Chile, una tarde de octubre del año 2010. Yo había viajado al congreso que allí se realizaba y que te tenía por orador principal, con la autoimpuesta misión de convencerte que podía trabajar contigo, que tenía una buena idea para desarrollar a tu alero. Me dijiste entonces unas palabras que por lo premonitarias, no he podido olvidar: “Tu idea es una tesis difícil, pero a mí me gustan las tesis difíciles”. Nunca mejor dicho. Como tantos augurios que he escuchado de tu persona en estos años, éste se cumplió también a cabalidad. Ha sido un proceso largo y difícil, pero siempre placentero y cargado de aprendizajes. Gracias totales Nacho. Espero que el fin de este ciclo sea el inicio de nuevos proyectos de colaboración en el futuro.

A mi madre, educadora por destino y formación, y a mí padre, profesor por gusto y elección en avanzadas etapas de su vida. Gracias por la misteriosa herencia inmaterial que ambos me han dejado. ¿Hasta dónde llegan los secretos de la genética y el aprendizaje? ¿Cómo es posible que mi destino, al igual que el de ustedes se encuentre finalmente en los paisajes educativos? De forma para mí completamente impensada, en algún epigenético momento se activaron sus cromosomas en los míos y me encontré, sin darme cuenta, expandiendo esta hermosa historia familiar de aprendizaje y enseñanza. O tal vez no fueron los genes, sino alguna sutil variedad de aprendizaje implícito que permitió que sus experiencias se colaran entre las rendijas de mi mente. Lo cierto es que mientras escribo estas palabras, puedo sentir que soy parte de algo más amplio y trascendente que me conecta con ustedes, estén donde estén ahora vuestras mentes.

Finalmente gracias a la más importante, a quien dedico este trabajo con todo el amor del cual soy capaz a mis jóvenes cuarenta y siete años. A Josela, mi esposa y compañera del alma. La eterna salvación del pequeño niño solitario que sigue vagando aquí dentro. Gracias a ti es que me animo a salir al mundo cada día, y gracias a tu exquisita y sanadora presencia es que hoy soy un poco más yo mismo. Eres el centro emocional de mis pensamientos y el contexto amoroso que me permite hacer todo lo que intento. Sin ti no sólo esta tesis sino que toda la existencia de mi frágil ser se hacen imposibles. Gracias por haberme permitido encontrarte. Estoy seguro de que no crucé el charco intercontinental tan sólo para estudiar este doctorado. Aquello fue en verdad una excusa para hallarte y comenzar verdaderamente a vivir la vida.

INDICE

Índice.....	iv
Lista de tablas.....	xiv
Lista de figuras.....	xviii

RESUMEN.....	1
---------------------	----------

INTRODUCCIÓN.....	4
--------------------------	----------

SECCIÓN PRIMERA: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. ANÁLISIS HISTÓRICO DEL ESTUDIO DE LA FENOMENOLOGÍA DE LA MENTE.....	12
--	-----------

1.1. La dimensión fenomenológica: algunas propuestas teóricas para su identificación.....	12
1.2. El estudio de la mente: una historia de negación de la experiencia.....	24
1.3. El marco epistemológico heredado por las ciencias cognitivas: características generales del dualismo cartesiano.....	29
1.4. El marco metodológico heredado por las ciencias cognitivas: características del programa conductista.....	34
1.5. La ciencia cognitiva: breve síntesis de la evolución de los enfoques científicos para el estudio de la mente.....	37
1.6. El desarrollo de la ciencia cognitiva y su principal enfoque: el cognitivismo.....	38
1.6.1. Primera etapa: la cibernética.....	39
1.6.2. Segunda etapa: el enfoque cognitivista.....	40
1.6.2.1 <i>La teoría representacional de la mente.....</i>	<i>41</i>
1.6.2.2 <i>La hipótesis del sistema de símbolos físicos.....</i>	<i>44</i>

1.6.3. Tercera etapa: la emergencia o conexionismo.....	49
1.6.4. Cuarta etapa: la cognición corporizada.....	52
1.7. La filosofía dualista de Descartes, la ciencia cognitiva y el cognitivismo.....	56
1.8. Influencia del conductismo en la psicología y demás ciencias cognitivas.....	60
1.8.1. Principios conductistas presentes en la ciencia cognitiva.....	63
1.9. ¿Y qué pasa con el enfoque denominado cognición corporizada?.....	69

**CAPÍTULO 2. UNA PROPUESTA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ROL DE LA
FENOMENOLOGÍA EN EL FUNCIONAMIENTO GLOBAL DE LA
MENTE.....** 75

2.1. Las propiedades cualitativas de los estados fenomenológicos: recuperando el sentido común.....	75
2.1.1. Corpóreo no es lo mismo que cualitativo.....	78
2.1.2. Subjetivo no es equivalente de cualitativo.....	79
2.1.3. El carácter cualitativo de la fenomenología emocional.....	83
2.1.4. Afecto nuclear: el componente cualitativo de la experiencia emocional.....	85
2.1.5. Valencia e intensidad: dos ejes claves en la configuración de la experiencia emocional.....	87
2.1.6. Dos niveles de experiencia: el afecto nuclear y las emociones..	88
2.1.7. El carácter cognitivo de la fenomenología emocional.....	94

**CAPÍTULO 3. LAS CONCEPCIONES SOBRE LAS RELACIONES
EXISTENTES ENTRE LAS EMOCIONES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE.....** 98

3.1. La escuela y las concepciones docentes: ¿Educar para socializar o educar para cambiar la sociedad?.....	98
3.2. Las representaciones implícitas de los docentes.....	104

3.3.	Las características de las concepciones implícitas.....	108
3.4.	Las concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	112
3.5.	Del dualismo a la integración en la comprensión de las emociones y el aprendizaje.....	114
3.5.1.	Los estudios de comprensión de las emociones en niños.....	115
3.5.2.	Concepciones acerca del aprendizaje.....	117
3.5.3.	Del dualismo a la integración emocional cognitiva.....	120
3.5.3.1.	<i>La fenomenología emocional como contexto de la cognición.....</i>	121
3.5.3.2.	<i>La fenomenología emocional como centro de la cognición.....</i>	126
3.6.	¿Las emociones como representaciones implícitas?.....	132
3.7.	Psicología positiva: la mentalidad Coca-Cola en nuestra cultura y educación.....	135

SECCIÓN SEGUNDA: ESTUDIOS EMPÍRICOS

Introducción a los estudios empíricos.....	141
--	-----

CAPÍTULO 4. ESTUDIO PILOTO: DISEÑO, PRUEBA Y VALIDACIÓN DE UNA PAUTA DE ENTREVISTA Y UNOS CRITERIOS DE ANÁLISIS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	144
--	------------

4.1.	Extensión de la pauta y la entrevista.....	146
4.2.	Criterios conceptuales para la diferenciación de las concepciones.....	147
4.2.1.	Concepto Nº1 Lugar de las emociones: grado de diferenciación existente entre emociones y cognición.....	147

4.2.2.	Concepto N°II Claridad emocional: grado de comprensión de las emociones como estados mentales.....	148
4.2.3.	Concepto N°III Relaciones con el aprendizaje: capacidad de establecer vínculos entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje.....	149
4.2.4.	Concepto N°IV y V Rol de las emociones de valencia positiva y negativa: capacidad de discriminar entre la vivencia interna de placer o desagrado y su efecto sobre la enseñanza–aprendizaje.....	150
4.3.	Criterios no conceptuales para la diferenciación de las concepciones...	152
4.3.1.	Presencia de las emociones en el discurso espontáneo.....	153
4.3.2.	Visión del proceso educativo como placentero o desagradable.	154
4.3.3.	Focalización en los alumnos o en el docente.....	155
4.4.	Validación de los conceptos y categorías de análisis de las concepciones.....	157
4.5.	Prueba y ajuste de la pauta de entrevista.....	158

CAPÍTULO 5.	PRIMER ESTUDIO: IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE MANTIENEN LOS DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	160
--------------------	--	------------

5.1.	Introducción al primer estudio empírico.....	160
5.2.	Primer subestudio: ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	164
5.2.1.	Objetivos.....	164
5.2.2.	Método.....	164
5.2.2.1.	<i>Participantes</i>	164
5.2.2.2.	<i>Instrumento</i>	165
5.2.2.3.	<i>Procedimiento</i>	165
5.2.2.4.	<i>Sistema de análisis de datos</i>	166

5.2.2.5.	<i>Criterios conceptuales considerados en el análisis.....</i>	166
5.2.3.	Resultados.....	168
5.2.3.1.	<i>Análisis de conglomerados de K medias.....</i>	168
5.2.3.2.	<i>Análisis mediante X^2.....</i>	168
5.2.3.3.	<i>Análisis de residuos tipificados corregidos.....</i>	169
5.2.3.4.	<i>Análisis global de los resultados.....</i>	171
5.2.4.	Conclusiones y reflexiones del prime subestudio.....	177
5.2.4.1.	<i>Relaciones internas entre los conceptos.....</i>	177
5.2.4.2.	<i>Variables moduladoras de las emociones.....</i>	178
5.2.4.3.	<i>Relación entre el dualismo sujeto-objeto y el dualismo emocional-cognitivo.....</i>	178
5.2.4.4.	<i>Limitaciones del primer subestudio.....</i>	179
5.3.	Segundo subestudio: el componente afectivo en las concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	181
5.3.1.	Objetivos.....	181
5.3.2.	Método.....	182
5.3.2.1.	<i>Participantes.....</i>	182
5.3.2.2.	<i>Instrumento.....</i>	182
5.3.2.3.	<i>Método de análisis.....</i>	183
5.3.2.4.	<i>Etapas consideradas en el análisis.....</i>	184
5.3.3.	Resultados.....	186
5.3.3.1.	<i>Resultados del análisis de correspondencias.....</i>	186
5.3.3.2.	<i>Resultados del análisis de clasificación.....</i>	187
5.3.4.	Conclusiones y reflexiones.....	206
5.4.	Integración entre el primer y segundo subestudio: reflexiones finales y nuevas preguntas para un segundo estudio.....	208

CAPÍTULO 6. SEGUNDO ESTUDIO: EVALUACIÓN MASIVA DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES EN DIFERENTES ESCENARIOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y ANÁLISIS DE SU RELACIÓN CON ALGUNAS VARIABLES ASOCIADAS A LOS PARTICIPANTES.....	213
6.1. Introducción al segundo estudio empírico.....	213
6.2. Objetivos e hipótesis.....	221
6.3. Método.....	226
6.3.1. Tarea.....	226
6.3.2. Diseño inicial.....	227
6.3.3. Prueba inter-jueces.....	228
6.3.4. Prueba piloto.....	229
6.3.5. Instrumento.....	231
6.3.5.1. Características de los dilemas.....	231
6.3.5.2. Agrupación de los dilemas en escalas.....	233
6.3.5.3. Contrastación de las concepciones en diferentes escenarios.....	233
6.3.5.4. División del cuestionario en dos partes.....	236
6.3.6. Participantes y variables asociadas.....	237
6.3.7. Análisis de los datos.....	239
6.4. Resultados.....	242
6.4.1. Análisis previo para la determinación de las características de las variables dependientes: Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov.....	242
6.4.2. Primera parte: Análisis de las tendencias generales de respuesta.....	244
6.4.3. Segunda parte: Análisis de las relaciones entre las concepciones acerca del rol de las emociones en la enseñanza-aprendizaje...	248
6.4.3.1. Comparación intra-escala para diferentes concepciones	249
6.4.3.2. Comparación inter-escalas para una misma concepción	251

6.4.4. Tercera parte: Análisis de las concepciones según la consideración de diferentes escenarios.....	253
6.4.4.1. <i>Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta el aprendizaje de contenidos verbales versus aquellas que se producen al considerar el aprendizaje de contenidos actitudinales.....</i>	254
6.4.4.2. <i>Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta diferentes cruces entre el tipo de procesos psicológicos implicados (emoción o cognición) y el agente en el cual esto se produce (docentes o alumnos).....</i>	257
6.4.4.2.1. Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta las emociones de los docentes (ED) y su rol en la enseñanza (ENS), versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones de los alumnos (EA) y su papel en el aprendizaje (APR).....	258
6.4.4.2.2. Comparación de las concepciones que se mantienen cuando se tienen en cuenta las emociones de los docentes (ED) y su rol en el aprendizaje (APR) versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones de los docentes (ED) y su rol en la enseñanza (ENS).....	261
6.4.4.2.3. Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta las emociones de los alumnos (EA) y su rol en el aprendizaje (APR) versus aquellas que se producen al considerar las emociones de los docentes (ED) y su relación con este proceso.....	264
6.4.4.3. <i>Comparación de las concepciones que se mantienen cuando se tienen en cuenta las emociones en el contexto escolar versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones en contextos extraescolares...</i>	267
6.4.4.4. <i>Comparación de las concepciones que se mantienen cuando se tienen en cuenta las emociones de valencia positiva versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones de valencia negativa.....</i>	270
6.4.5. Cuarta parte: análisis de la influencia de las variables asociadas a los participantes sobre las concepciones que semantienen.....	272

6.4.5.1.	<i>Análisis de las relaciones entre el nivel educaiconal en el cual ejercen la docencia los participantes y las concepciones que mantienen.....</i>	275
6.4.5.2.	<i>Análisis de las relaciones entre el género de los participantes y las concepciones que mantienen.....</i>	279
6.4.5.3.	<i>Análisis de las relaciones entre la edad y experiencia como docentes de los participantes y las concepciones que mantienen.....</i>	281
6.4.6.	Quinta parte: identificación de perfiles de concepciones.....	283
6.4.6.1.	<i>Análisis de conglomerados de <u>K</u> medias considerando cuatro grupos.....</i>	284
6.4.6.2.	<i>Tendencias de respuestas de los perfiles en la Escala 2: Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos.....</i>	288
6.4.6.3.	<i>Tendencias de respuestas de los perfiles en la Escala 3: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales.....</i>	290
6.4.6.4.	<i>Tendencias de respuestas de los perfiles en la Escala 5: Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza.....</i>	292
6.4.6.5.	<i>Tendencias de respuestas de los perfiles en la Escala 6: Emociones en contextos extra escolares.....</i>	293
6.4.6.6.	<i>Relación entre los perfiles y las variables asociadas a los participantes.....</i>	297
6.4.7.	Sexta parte: Análisis de las relaciones entre las concepciones acerca del rol de las emociones en la enseñanza-aprendizaje y las concepciones sobre el aprendizaje.....	301
6.4.8.	Septima parte: Otros análisis.....	304
6.5.	Conclusiones, reflexiones y proyecciones del estudio.....	312
6.5.1.	Parte 1 Contrastación de las hipótesis planteadas.....	313
6.5.2.	Parte 2 Integración de los resultados obtenidos.....	328
6.5.2.1.	<i>La prevalencia del dualismo: a todos nos gusta sentirnos bien.....</i>	330
6.5.2.2.	<i>Todos somos integradores a la hora de aprender actitudes.....</i>	333

6.5.2.3. <i>¿Más dualismo cuando se consideran los procesos psicológicos de los alumnos?.....</i>	336
6.5.2.4. <i>La positiva presión que configura el contexto escolar.....</i>	338
6.5.2.5. <i>A todos nos gusta sentirnos bien, incluso cuando consideramos las emociones como centro de la cognición.....</i>	338
6.5.2.6. <i>Del dualismo a la integración de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....</i>	339
6.5.2.7. <i>Tener en cuenta las emociones no es lo mismo que integrarlas en el proceso de enseñanza aprendizaje.....</i>	341
6.5.2.8. <i>El dualismo sujeto-objeto y el dualismo emocional-cognitivo: ¿dos caras de una misma moneda?.....</i>	343

SECCIÓN TERCERA: CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES GENERALES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	347
---	------------

7.1. Integración general de los estudios realizados.....	347
7.1.1. Todo comienza con la claridad emocional.....	348
7.1.2. Valorar los riesgos de sentirse bien, una característica de las concepciones más complejas.....	350
7.1.3. Las emociones como contextos y como centro: valorar la participación de los afectos no es lo mismo que integrarlos en la enseñanza-aprendizaje.....	351
7.1.4. Las concepciones son estados mentales conformados por una dimensión intencional-representacional y otra fenomenológica-emocional.....	354
7.2. Proyecciones.....	356
7.2.1. El estudio de las conexiones entre las concepciones y las prácticas docentes.....	357
7.2.2. La formación docente inicial en emociones y aprendizaje.....	357

7.2.3.	Las concepciones sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje y la salud mental de los docentes.....	360
7.2.4.	Las concepciones identificadas en este estudio y las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje.....	361
7.3	Limitaciones de la investigación.....	361

REFERENCIAS.....	366
-------------------------	------------

ANEXOS

Anexo I: Pauta para la validación de los criterios conceptuales por parte de los jueces expertos.....	379
Anexo II: Resultados de la validación inter-jueces.....	401
Anexo III: Pauta de entrevista definitiva.....	403
Anexo IV: Propuesta estructura imagería.....	407
Anexo V: Resultados imagería.....	415
Anexo VI: Instrucciones para los jueces expertos.....	421
Anexo VII: Resultados validación cuestionario de dilemas.....	436
Anexo VIII: Resultados prueba piloto.....	464
Anexo IX: Cuestionario versión definitiva.....	468

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	
Dimensiones y ámbitos de evaluación de las concepciones, versión preliminar	145
Tabla 2.	
Ejemplos del lugar de las emociones en el discurso.....	148
Tabla 3.	
Ejemplos de diferentes grados de claridad emocional en el discurso.....	149
Tabla 4.	
Ejemplos de relaciones entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje....	150
Tabla 5.	
Ejemplos de consideración de la valencia emocional negativa en el discurso....	151
Tabla 6.	
Ejemplos de consideración de la valencia emocional positiva en el discurso.....	152
Tabla 7.	
Criterios conceptuales utilizados para el análisis de los discursos.....	167
Tabla 8.	
Relaciones entre la pertenencia a los perfiles y los conceptos utilizados en el análisis.....	169
Tabla 9.	
Residuos tipificados corregidos resultantes de relacionar la pertenencia a los perfiles con los conceptos utilizados en el análisis.....	170
Tabla 10.	
Caracterización de las clases según las palabras más representativas y las categorías de la variable concepción asociadas.....	188
Tabla 11.	
Caracterización de las subclases según las palabras más representativas y las categorías de la variable concepción asociadas.....	202
Tabla 12.	
Escalas del cuestionario.....	233

Tabla 13.	
Escenarios considerados en el estudio.....	234
Tabla 14.	
Ejemplos de dilemas del cuestionario y sus escenarios asociados.....	235
Tabla 15.	
Confomación de la muestra del estudio.....	239
Tabla 16.	
Comparación de las variables con la curva normal.....	243
Tabla 17.	
Tendencias generales de respuesta escalas 1, 2 y 3	244
Tabla 18.	
Tendencias generales de respuesta escalas 4, 5 y 6	245
Tabla 19.	
Análisis de correlación bi-variada inter-concepciones Escala 1.....	249
Tabla 20.	
Análisis de correlación bi-variada inter-concepciones Escala 2.....	249
Tabla 21.	
Análisis de correlación bi-variada inter-concepciones Escala 3.....	250
Tabla 22.	
Análisis de correlación bi-variada inter-concepciones Escala 4.....	250
Tabla 23.	
Análisis de correlación bi-variada inter-concepciones Escala 5.....	250
Tabla 24.	
Análisis de correlación bi-variada inter-concepciones Escala 6.....	250
Tabla 25.	
Análisis de correlación bi-variada inter-escalas para la concepción C1.....	251
Tabla 26.	
Análisis de correlación bi-variada inter-escalas para la concepción C2.....	251
Tabla 27.	
Análisis de correlación bi-variada inter-escalas para la concepción C3.....	252
Tabla 28.	
Comparación de las concepciones en los distintos escenarios del estudio.....	253

Tabla 29.	
Comparación de las concepciones en los distintos escenarios del estudio.....	254
Tabla 30.	
Escenarios resultantes del cruce entre el tipo de proceso psicológico implicado y el agente en el cual se realiza.....	257
Tabla 31.	
Relaciones entre las variables de los participantes y las concepciones (Escala 1, 2 y 3).....	273
Tabla 32.	
Relaciones entre las variables de los participantes y las concepciones (Escala 4, 5 y 6).....	273
Tabla 33.	
Escala con valores estadísticamente significativos para las relaciones con la edad y la experiencia.....	282
Tabla 34.	
Conglomerados resultantes de la clasificación con las respuestas en la Escala 1.....	285
Tabla 35.	
Conglomerados resultantes de la clasificación con las respuestas en la Escala 4.....	285
Tabla 36.	
Resultados para cada perfil en la Escala 2.....	290
Tabla 37.	
Resultados para cada perfil en la Escala 3.....	291
Tabla 38.	
Resultados para cada perfil en la Escala 5.....	293
Tabla 39.	
Resultados para cada perfil en la Escala 6.....	295
Tabla 40.	
Relaciones entre las variables de los participantes y los perfiles asociados a la Escala 1.....	297
Tabla 41.	
Residuos tipificados corregidos para la relación entre el género y el conglomerado de pertenencia.....	298

Tabla 42.

Residuos tipificados corregidos para la relación entre el nivel en el que se ejerce la docencia y el conglomerado de pertenencia.....	299
--	-----

Tabla 43.

Relaciones entre las variables de los participantes y los perfiles asociados a la Escala 4.....	300
--	-----

Tabla 44.

Residuos tipificados corregidos para la relación entre el nivel en el que se ejerce la docencia y el conglomerado de pertenencia.....	300
--	-----

Tabla 45.

Análisis de correlación bi-variada entre las concepciones de emociones y las concepciones de aprendizaje.....	302
--	-----

Tabla 46.

Relaciones entre los perfiles y las distintas opciones C3 del cuestionario.....	310
---	-----

Tabla 47.

Residuos tipificados corregidos resultantes de relacionar la pertenencia a los perfiles 3 y 4 con los diferentes ítems de respuesta de Integración emocional- cognitiva.....	311
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Isolated Neuroscientist.....	16
Figura 2. Distintos aspectos del problema mente-cuerpo en el estudio científico de la cognición.....	21
Figura 3. El afecto nuclear y su procesamiento cognitivo.....	85
Figura 4. Mapa esquemático del afecto nuclear.....	87
Figura 5. Las emociones como contexto de la cognición.....	123
Figura 6. Las emociones como centro de la cognición.....	128
Figura 7. Dendograma resultante del análisis de clasificación gerárquica ascendente.....	187
Figura 8. Tendencias generales de respuesta.....	246
Figura 9. Contenidos verbales versus contenidos actitudinales.....	254
Figura 10. Emociones docentes en la enseñanza versus emociones de alumnos en el aprendizaje.....	258
Figura 11. Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza versus emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje.....	259
Figura 12. Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje versus emociones de los docentes y su relación con la enseñanza.....	261
Figura 13. Emociones de los docentes: rol en el aprendizaje versus rol en la enseñanza.....	262
Figura 14. Emociones de los docentes en el aprendizaje versus emociones de alumnos en el aprendizaje.....	264

Figura 15. Emociones de alumnos y su relación con el aprendizaje versus emociones de docentes y su relación con el aprendizaje.....	265
Figura 16. Emociones en contextos intra y extra escolar.....	267
Figura 17. Emociones de valencia positiva y negativa.....	270
Figura 18. Nivel educacional en el cual se ejerce la docencia.....	276
Figura 19. Influencia de la variable género.....	280
Figura 20. Comparación de las medias de respuesta para las opciones de Inhibición y Profundización emocional.....	307
Figura 21. Comparación de las medias de respuesta para todas las opciones C3 del cuestionario.....	308

RESUMEN

La presente tesis consiste en una investigación sobre las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puesto que se trata de un problema hasta ahora no estudiado, los diferentes trabajos empíricos que componen este proyecto se organizaron intentando sentar, a través de sus resultados, las bases teóricas y empíricas que permitieran proyectar la investigación sobre este tema hacia el futuro.

El estudio que da inicio a este trabajo, conformado por dos subestudios específicos, permitió identificar y describir conceptual y fenomenológicamente, las diferentes perspectivas a través de las cuales se organizan las concepciones que mantienen sobre este tema los docentes. En el contexto de lo anterior, el primer subestudio, consistió en un análisis categorial de los discursos derivados de la realización de treinta y dos entrevistas a un grupo de docentes chilenos. El proceso de categorización consideró los siguientes criterios conceptuales para la diferenciación de las concepciones: “claridad emocional”, “lugar de las emociones en el discurso”, “tipos de aprendizaje con los cuales se relacionan las emociones”, y “consideración de la valencia emocional y sus efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje”. A través de un análisis de clústeres realizado con los criterios anteriores, identificamos, desde un punto de vista conceptual, las siguientes concepciones mantenidas por los docentes: “Reduccionismo conductual: la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje”; “Dualismo emocional-cognitivo: las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje”; “Influencia de las emociones en la cognición: las

emociones como acompañantes de la enseñanza-aprendizaje”; e “Integración emocional-cognitiva: las emociones como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Posteriormente a través de un segundo subestudio consistente en un análisis lexicométrico de los discursos anteriores, detallamos desde un punto de vista fenomenológico, las características de las concepciones identificadas con el primero. Específicamente, mediante este segundo subestudio descubrimos que además de las diferentes perspectivas conceptuales sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje que mantenían los docentes, las concepciones identificadas se diferenciaban también por la presencia de los siguientes rasgos emocionales presentes en el discurso: valencia emocional predominantemente positiva o negativa; focalización en los docentes, los alumnos o ambos agentes educativos; sensaciones de mayor o menor capacidad para gestionar las emociones de los alumnos en el aula.

Los resultados de este primer estudio y sus dos subestudios asociados sentaron las bases generales de un nuevo modelo referido a las concepciones docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Luego, teniendo como base esta plataforma construida, realizamos un segundo estudio que se abocó a la tarea de evaluar masivamente las concepciones identificadas, explorando además su expresión en diferentes escenarios educativos, su relación con diferentes variables independientes, y su eventual asociación con las concepciones docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pozo; Sheuer; Pérez Echeverría, Mateos; Martín & de la Cruz, 2006). Para cumplir con estos objetivos construimos y probamos un

cuestionario de dilemas sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cual aplicamos a una muestra de mil seiscientos setenta docentes chilenos con distintos perfiles profesionales. En dicha evaluación, con el objetivo de examinar las relaciones entre nuestras concepciones y aquellas referidas a la enseñanza-aprendizaje, consideramos también algunos ítems sobre este tema. Los resultados de este segundo estudio nos mostraron que las concepciones mantenidas por los docentes presentaban diferencias según el tipo de aprendizaje que se consideraba en la evaluación (aprendizaje de contenidos verbales o actitudinales), el agente que se emocionaba en las situaciones dilemáticas (alumnos o docentes), la consideración del efecto de las emociones sobre el aprendizaje o la enseñanza, y el contexto educativo donde se aprende y se enseña (intra o extra escolar). Paralelamente encontramos que también existían diferencias en las concepciones según el género de los docentes (femenino o masculino), el nivel educativo en el cual ejercían la docencia (primario, secundario o universitario) y la edad o experiencia profesional de los docentes evaluados. Finalmente, los resultados nos mostraron que existían relaciones entre nuestras concepciones y las referidas a la enseñanza-aprendizaje, las cuales se producían, sobre todo, en torno de las perspectivas polares de uno y otro modelo.

La investigación realizada abre una gran cantidad de nuevas preguntas y permite proyectar futuros estudios en diferentes escenarios y con diferentes variables asociadas de un modo similar al recorrido que ha experimentado el desarrollo de la investigación en concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Decir que nuestra educación está en crisis constituye un lugar común para los expertos y usuarios del sistema educativo en general. Entre los elementos asociados a esta situación suelen aparecer algunos relativos a la dimensión emocional del proceso educativo (Rompelmann, 2002). Por ejemplo, cuando se revisan estudios referidos al bienestar de los docentes, encontramos un cúmulo de información vinculada a una disminución de la calidad de la vida laboral de los profesionales de la educación. Estrés, desmotivación, abandono de la profesión, síndrome de estar quemado, y otros fenómenos similares forman parte de una triste realidad que acompaña el desempeño de miles de docentes a través del mundo (Schutz & Zembylas, 2009). La situación de los aprendices no es mucho más alentadora: escasa motivación por aprender los contenidos curriculares, frustración asociada a la ausencia de los logros esperados, y estudiantes que se aburren en la escuela, son parte de los escenarios educativos que constantemente son recogidos por la investigación (Goetz & Hall, 2014; Jenson, Olympia, Farley, & Clark, 2004).

¿Qué está ocurriendo con nuestros sistemas escolares para que enseñar y aprender se hayan transformado en procesos tan poco atractivos para sus protagonistas? En esta tesis voy a sostener que parte importante de este problema se relaciona con una concepción acerca de la cognición como un proceso mecánico, que opera bajo las reglas de la lógica, y sobre la cual los afectos nada tienen que ver. Esta concepción que permea toda nuestra cultura occidental, parece tener en el sistema escolar una de sus principales plataformas de mantenimiento y difusión. La escuela, lejos de ser la instancia de cambio social y desarrollo integral de los futuros ciudadanos que

han soñado diferentes pensadores (Dewey, 1946; Naranjo, 2004), conforma un escenario privilegiado para la reproducción y el fortalecimiento de las concepciones predominantes en nuestra cultura.

Uno de los programas de investigación que más ha colaborado para la comprensión de este lamentable círculo se encuentra en el estudio de las concepciones docentes sobre el aprendizaje (Pozo et al., 2006). Bajo este paraguas conceptual se han llevado a cabo, durante más de diez años, una serie de investigaciones con profesoras y profesores de distintos perfiles y niveles educativos, que han permitido comprender algunos de los principales mecanismos de perpetuación de las creencias acerca del aprendizaje. Los hallazgos alcanzados en este contexto han mostrado que a pesar de más de cuatro décadas de reformas educacionales realizadas en el mundo, y que promueven el constructivismo en nuestros sistemas escolares, siguen primando en la mentalidad de los docentes, las creencias objetivistas sobre el aprendizaje. Se trata de perspectivas que asignan un papel más bien pasivo a los aprendices, de quienes se cree que su rol consiste básicamente en reproducir la información tratada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de comenzar el trabajo que se presenta en esta tesis me parecía que esta mirada acerca del aprendizaje podía vincularse de algún modo con aquella otra concepción a la cual me referí anteriormente: la creencia de los procesos cognitivos y afectivos como hechos independientes. Esta última perspectiva, que concibe el conocer como un proceso lógico y abstracto, aislado del cuerpo y sus afectos, se configura originalmente como una respuesta materialista a la filosofía dualista de René Descartes (Berman, 1987). Los estudiosos de la mente asustados de ser tachados como personas

que aceptan la existencia de una entidad no material, han evitado durante siglos, cualquier aproximación que pudiera calificarse de dualista. Desafortunadamente, lo que ha ocurrido como consecuencia de este temor, es que se han visto impelidos a exonerar una parte de la mente del terreno de investigación de la ciencia. De esta forma se ha instalado en la ciencia y en nuestra cultura en general, la ingenua idea de la cognición como un proceso frío, mecánico, y objetivo, que resulta por completo reducible en términos materialistas. El ejemplo más patente de este miedo se encuentra en el conductismo, una corriente de pensamiento e investigación que se convirtió, paradójicamente, en una ciencia psicológica sin mente. ¿Cómo fue posible que llegásemos a sostener tamaña contradicción? Hay quienes sostienen que afortunadamente se trata de una perspectiva superada, y que con el paso de los años y el conocimiento que permitió el surgimiento de los computadores, recuperamos el sentido común, rescatando a la mente del desván de los trastos en desuso. La llamada “revolución cognitiva” pareció ser el fin del “pánico” a la creencia del fantasma en la máquina (Ryle, 2005). Sin embargo, como argumentaré en esta tesis, la situación sigue siendo en esencia más o menos la misma. Continuamos atrapados en la trampa que nos tendió hace casi cuatrocientos años el dualismo cartesiano, y seguimos negando una parte central de los fenómenos mentales, impulsados por el miedo a ser tachados de antimaterialistas o acientíficos. Así, cuando los actuales científicos cognitivos y sobre todo los neuro-científicos estudian la mente, ellos se encuentran en realidad investigando una parte de lo mental. Su trabajo se centra en aquello que la tradición cartesiana definió como su foco principal, dejando de lado lo que desde otro punto de vista, podría ser concebido como el aspecto mental más prototípico de todos. Hablo de la dimensión fenomenológica de la mente, un continuo de estados cualitativos entre los cuales se cuentan sensaciones, emociones, sentimientos y otros de similares características que

siempre están presentes en el funcionamiento de la mente. Como examinaré más adelante, incluso desde el más reciente enfoque de la mente encarnada, que auguraba un tratamiento más satisfactorio de la fenomenología de los estados mentales, no se ha hecho más que continuar una larga tradición de negación de las propiedades centrales de la cognición.

¿Si esta es la situación que se presenta en el estudio científico de la mente, qué podíamos esperar para la gente no experta, como lo son los docentes de nuestros sistemas escolares? ¿De qué forma se manifestaría esta concepción al interior de nuestras escuelas?

El interés por responder esta cuestión y otras similares me llevó a emprender el trabajo de estudiar las concepciones que mantienen los docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dados los antecedentes que manejaba, suponía que entre los docentes primarían enfoques dualistas sobre este tema. Sin embargo, me interesaba investigar además las características específicas que pudieran tener las creencias que ellos mantuviesen. Con este fin realizamos primero un estudio piloto con una pequeña muestra de docentes que fueron entrevistados acerca de sus concepciones sobre este tema. El objetivo era, en primer término, identificar los criterios que de mejor forma pudieran diferenciar enfoques específicos sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez dado este paso efectuamos un estudio con una muestra de docentes algo mayor, a los cuales realizamos una entrevista con una pauta y unos conceptos ya validados a partir del piloto realizado. Los discursos fueron transcritos, categorizados y analizados mediante clústeres, identificándose cuatro perfiles de

concepciones. Los resultados de este primer análisis estadístico nos permitieron tener una aproximación “gruesa” y de orden conceptual acerca de las concepciones, y nos abrieron también algunas nuevas preguntas en relación con las perspectivas encontradas. Específicamente, nos parecía que además de la comprensión “intelectual” que los docentes mantenían sobre el rol de las emociones en el proceso educativo, los discursos reflejaban un cierto “tono emocional” que también requería ser analizado. Con este objetivo en mente, realizamos un nuevo análisis de las entrevistas, buscando profundizar en la comprensión de las concepciones. En esta segunda oportunidad, intentamos realizar el análisis desde una perspectiva fenomenológica y cualitativa, mediante un análisis lexicométrico de los discursos. Ambos análisis realizados (el estadístico categorial y el lexicométrico) nos permitieron alcanzar una comprensión de las características más distintivas de cada concepción, así como una cierta intuición acerca de los contextos al interior de las cuales éstas se hacían patentes, y las características de los docentes que mantenían dichas perspectivas. Con este conocimiento a cuestas, decidimos realizar una evaluación masiva de las concepciones que nos permitiese indagar su expresión en distintos escenarios educativos, así como la influencia de algunas variables independientes sobre éstas. Para ello construimos y validamos un cuestionario de dilemas que aplicamos posteriormente a una muestra de mil seiscientos setenta docentes con diferentes perfiles profesionales. Este nuevo estudio nos permitió concluir el trabajo que da forma a esta tesis con una mirada global de las concepciones.

A continuación se presentan los fundamentos teóricos, la metodología, los resultados, y las proyecciones más importantes que estimamos para esta investigación, desarrollada desde el año 2011 hasta esta fecha. La estructura de la tesis contempla los

siguientes apartados. Las tres primeras partes, de carácter teórico, contienen los fundamentos encontrados en la literatura sobre el tema, además de mi propia elaboración conceptual sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos cognitivos. Este marco teórico-conceptual nos permitió plantear los estudios que conforman el trabajo de investigación y que se presentan en la cuarta parte de la tesis. La parte empírica contiene dos grandes estudios. El primero corresponde al análisis de las entrevistas realizadas a un grupo de treinta y dos docentes mediante las dos metodologías mencionadas anteriormente, cada una de las cuales da origen a un subestudio en particular. El segundo consiste en una evaluación masiva de las concepciones identificadas en el estudio precedente, utilizando un cuestionario de dilemas que diseñamos y validamos para cumplir con este propósito. Finalmente, la tesis contiene un apartado de anexos donde pueden revisarse los documentos más importantes que utilizamos durante el proceso investigativo.

Antes de comenzar la presentación quiero realizar un comentario al lector. Debido a que esta tesis condensa varios años de reflexión filosófica, el marco teórico-conceptual es probablemente más extenso de lo acostumbrado en este tipo de trabajos. Lo anterior se debe a mi propia trayectoria profesional, la cual ha bebido de diferentes fuentes de conocimiento. Comencé a pensar en este tipo de cuestiones durante mi formación como psicólogo clínico en corrientes de tipo humanista. Según mi experiencia personal, estas escuelas son aquellas que de mejor forma consideran el papel de las emociones en la cognición en un sentido práctico. No obstante, su elaboración intelectual es insuficiente para quien busca no sólo instrumentos para el cambio personal, tal cual creo era mi caso como novel psicólogo. Hoy en día tengo la sensación de que desde un comienzo en mi formación profesional, mi interés iba más allá de lo pragmático, y ahora que esta tesis

llega a su fin puedo ver en ella el intento por lograr mi propio desarrollo teórico sobre las relaciones entre las emociones y los procesos cognitivos. Por esta razón, a poco andar en la psicología clínica comencé a estudiar ciencia cognitiva y filosofía de la mente, herramientas que me permitieron avanzar en mi propia síntesis de integración entre las dimensiones, fenomenológica y representacional de la mente. La exposición de dichas ideas se encuentra en la primera y segunda parte de esta tesis. Para mí son el centro del presente trabajo, sin embargo, hasta un cierto punto, éstas son independientes del trabajo empírico de modo que si el lector así lo desea, puede saltarse la lectura de estos capítulos y pasar directamente a la tercera parte, que fundamenta de modo más directo los estudios realizados.

SECCIÓN PRIMERA: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Capítulos 1, 2, 3

CAPÍTULO 1.

ANÁLISIS HISTÓRICO DEL ESTUDIO DE LA FENOMENOLOGÍA DE LA MENTE

1.1. La dimensión fenomenológica: algunas propuestas teóricas para su identificación

Rosenthal (1994) distingue dos categorías de estados mentales: las actitudes proposicionales, tales como, pensamientos, deseos y otros similares; y las sensaciones como el dolor o las impresiones sensoriales, entre otras del mismo tipo. Para elaborar su división, este autor echa mano de la intencionalidad, un concepto proveniente de la filosofía escolástica, rescatado por el pensador alemán Franz Brentano. Según las palabras de este filósofo, se trata de “aquellos fenómenos que contienen en sí, intencionalmente un objeto”. (Brentano, 1935, pág. 28). Tomando esta idea como criterio de diferenciación, Rosenthal distingue entre estados mentales intencionales, es decir, que contienen o representan objetos, tales como las creencias o pensamientos; y aquellos que no son intencionales, como las sensaciones, puesto que no involucran objetos de una forma representacional. Por ejemplo, si pienso en un árbol, mi pensamiento toma en ese momento, representacionalmente la forma de árbol, puesto que se configura un objeto mental; una imagen, una palabra u otro tipo de representación, que posibilita la existencia de mi estado interno. De hecho, no resulta posible el pensamiento, si no es en virtud de algo que se transforme en un objeto intencional en la mente. Pensar es pensar representacional o intencionalmente en algo, y no es posible el pensamiento acerca de nada. Lo mismo ocurre con el creer, recordar

o percibir, estados todos que en palabras de Rosenthal, serían actitudes proposicionales, puesto que consisten en una proposición acerca de algo, algo que en sí mismo, no es mental. De esta forma, si creo que hoy es sábado, este estado mental intencional se diferencia de otros posibles como por ejemplo, el deseo de que hoy fuese sábado, por las propiedades causales que tiene sobre la conducta. Así, en el primer caso, la actitud intencional me lleva a seguir durmiendo, mientras que el segundo ejemplo, me dirige a cumplir con mis compromisos laborales. Paralelamente, según este autor, y también Searle (1996), existe otro tipo de estados mentales, que en principio, no poseen este carácter intencional. Sensaciones como el hambre, el dolor o el calor, y estados de ánimo como la melancolía o la tranquilidad, por nombrar sólo algunos fenómenos mentales de este segundo tipo, son estados que no tendrían esta propiedad. Se trata de un tipo de hechos que a diferencia de las actitudes proposicionales, tienen como propiedad distintiva, su carácter fenomenológico o experiencial. Son estados que se vivencian corporal y cualitativamente, sin constituirse como representación de nada, más allá de sí mismos¹.

Paralelamente, en una línea de análisis algo distinta, Jackendoff (1998), en un libro que puede ser considerado un clásico de la ciencia cognitiva, elaboró una distinción entre lo que denominó las dimensiones computacional y fenomenológica de la mente. Para

¹ La distinción entre intencionalidad y fenomenología de los estados mentales resulta de sumo provecho puesto que da cuenta de dos de las características más notorias de los estados mentales. No obstante, existe una polémica al interior de la filosofía de la mente, referida a la condición de intencionalidad de los diferentes tipos de estados mentales. Algunos autores, postulan que la característica principal de los estados mentales, la “marca de lo mental”, se encuentra dada por la intencionalidad. De acuerdo con esta postura, todo fenómeno que se define como mental, sería por tanto, necesariamente intencional. Este es el caso de Crane (2003), quién es partidario de un intencionalismo fuerte, el cual caracteriza incluso las sensaciones como representaciones intencionales. Así, de acuerdo con Crane, cuando tengo un dolor en mi rodilla, el estado mental, la sensación o propiedad cualitativa que caracteriza ese dolor, corresponde a una representación de una parte de mi cuerpo en la mente, -la rodilla-, como dolor. Por otra parte, recientemente hay quienes han comenzado a postular la intencionalidad y la fenomenología como dos dimensiones de un continuo de lo mental, de tal forma que habría una intencionalidad de la fenomenología y una fenomenología de la intencionalidad (Horgan y Tienson, 2002).

este autor, el aspecto computacional considera la mente como un sistema de soporte y de procesamiento de la información, el cual actúa como el lugar del entendimiento, el conocimiento, el razonamiento y la inteligencia. La mente fenomenológica, correspondería, en cambio, al lugar de percatación consciente, la experiencia del mundo y las propias vidas interiores que cada uno lleva, y que resultan inaccesibles a los demás. De acuerdo con su análisis, la mente, lejos de ser un todo unitario, consiste en un agregado de diferentes tipos de procesos, dentro de los cuales son los aspectos computacional y fenomenológico, aquellos que constituyen las dimensiones de funcionamiento más gruesas, de ese todo que llamamos mente. Al revisar las ideas contenidas en el libro de Jackendoff, *“La Conciencia y la Mente Computacional”*, puede observarse lo que algunos han llamado la “des-unidad” del sujeto cognitivo (Varela, Thompson, & Rosch, 1992). En este sentido, la aparente cohesión mental que experimentamos en la percepción del mundo, y de nosotros mismos, no sería más que una ilusión generada a partir de la estructura de la mente. Tras esta vivencia de unidad, lo que en verdad ocurre, es que la mente se encuentra compuesta de una serie de aspectos o funciones que son en sí mismas, claramente diferenciadas. La conciencia de “bulto” que aparece como experiencia inmediata, nada tiene que ver con la inmensa cantidad de procesamientos altamente diferenciados que operan a partir de lo que se ha dado en llamar “inconsciente cognitivo” (Kihlstrom, 1990). Lo anterior, equivale a señalar, que cuando se despliega algún proceso cognitivo a partir del enfrentamiento con estímulos externos o internos a nuestro organismo podemos distinguir al menos dos tipos de procesos que acaecen en paralelo, y que conforman entre ambos el funcionamiento de la mente. Riviere (1995), da cuenta de forma clarificadora de este hecho tomando como ejemplo la lectura de un texto cualquiera. Este proceso, se encuentra lejos de ser cognitivamente una actividad continua y fluida, tal cual se experimenta internamente. Por

el contrario, detrás de esta sensación fenomenológica de continuidad, se observan complejísimo mecanismos que involucran al sistema visual, mediante los cuales los ojos realizan nerviosos movimientos discretos y discontinuos, en brevísimos períodos de tiempo y que incluyen saltos de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda en el texto, es decir, justamente en el sentido contrario al de la experiencia de lectura. Ejemplos como el anterior hay muchísimos en la literatura de la psicología cognitiva, y a través de estos, podemos observar cómo la experiencia interna de la mente, continua y globalizada; parece verse sustentada, o al menos relacionada, con una serie de procesos cognitivos, de orden discreto y discontinuo.

Finalmente, en una línea de análisis similar a la de Jackendoff, el filósofo de la mente australiano David Chalmers plantea en su trabajo *“El puzle de la experiencia consciente”* algunas cuestiones que permiten redondear este análisis destinado a distinguir la dimensión fenomenológica de la mente. Para desarrollar su postura, Chalmers (1999) presentó un cuadro elaborado a partir del experimento mental, ideado por el filósofo, también australiano, Frank Jackson, denominado “La Neurocientífica aislada” (Jackson, 1986). A través de la imagen, (ver Figura 1) intentaba representar gráficamente la imposibilidad de conocer las características de la experiencia consciente, a partir del saber neurofisiológico.

Figura 1. *Isolated Neuroscientist*.



Fuente: Chalmers, D. J. (1995). *The puzzle of conscious experience*. Scientific American. 273(6), 80-86.

María, la persona en el centro del dibujo es una investigadora que posee todo el saber neurológico respecto del funcionamiento del cerebro, relativo al procesamiento del color. Sin embargo, esta científica nunca ha salido de su habitación, dentro de la cual, ve sólo en blanco y negro. Producto de lo anterior, María se ve imposibilitada de tener acceso a la experiencia consciente del color. De acuerdo con Chalmers, el conocimiento científico de María, referido al procesamiento físico que el cerebro hace de los estímulos relacionados con el color, no le permite conocer nada acerca de las características fenomenológicas de la percepción de este tipo de estímulos. Me refiero a la conciencia fenoménica de la experiencia cromática. María sabe todo en relación con los procesos físicos que su cerebro despliega para procesar la información de los estímulos visuales de color. Por ejemplo, conoce el hecho de que en la retina existen células nerviosas denominadas conos y bastones, las cuales se activan diferencialmente frente a la presencia de estímulos de diferentes colores; y que dichas células traducen la información lumínica a un código electroquímico, produciendo disparos neuronales que se transmiten a través de una vía nerviosa denominada “retículo cortical”. Nuestra investigadora sabe también, que a través de esta vía, la información es enviada a unos centros de integración llamados cuerpos geniculados laterales, lugar donde se produce

una representación del campo visual contralateral de cada ojo. Finalmente, María conoce además, que desde dichos centros, la información es proyectada a la corteza visual, lugar donde se hace consciente y se integra con otras propiedades de los estímulos percibidos, tales como su forma, tamaño y ubicación. Toda esta información y mucha otra más que María maneja, no le permite, sin embargo, comprender otro orden de cuestiones relacionadas con la visión del color. Por ejemplo, nuestra científica no comprende adecuadamente, porque no posee esta vivencia, que todo el procesamiento físico descrito va acompañado de experiencias subjetivas, experimentables únicamente en primera persona. De esta forma, ella no conoce cómo es el verdor del color verde, o de qué forma se experimenta internamente la sensación azul del cielo, cuando éste está despejado.

Varias preguntas cobran importancia respecto de este segundo tipo de problemas. ¿Cuál es la razón por la cual el procesamiento de información va acompañado de experiencias internamente vivenciadas? ¿Por qué son como son, cada una de estas experiencias? Es decir, ¿cuál es la causa por la cual el color verde se experimenta con su verdor característico y por todos conocido? Finalmente, ¿cómo se produce el paso desde este mundo innegablemente físico, de neuronas, neurotransmisores, impulsos nerviosos, y otros aspectos del mismo tipo, hasta la generación de la sensación de verde, que no resulta aprehensible por los parámetros de la física? Según Chalmers, nada de esto, son problemas que María pueda tratar adecuadamente a partir de su conocimiento del cerebro. Ella, a pesar de contar con un completo saber del mundo físico en lo que se refiere al procesamiento del color, no podrá experimentar jamás la sensación de verde, ni ningún otro *quale*² vinculado a la percepción de colores. Debido a lo anterior María no

² Singular de *qualia*

conoce ni puede explicar una parte fundamental de la conciencia humana, su carácter cualitativo experiencial, la dimensión fenomenológica que se despliega cuando procesamos la información que nos entrega el mundo, en este caso, referida a los estímulos visuales del color.

Dado lo anterior tenemos un muy buen ejemplo que muestra cómo la conciencia en los términos descritos no resulta reducible a las propiedades del mundo físico. Podemos saber todo acerca de este mundo en sus aspectos físicos y sin embargo, aquello no nos lleva, según Chalmers, al conocimiento de la experiencia del verde, ni de ninguna otra sensación, emoción, o variación del ánimo, entre cualquiera de las experiencias pertenecientes a la amplísima gama de estados cualitativos que vivenciamos los seres humanos. Este es, según Chalmers, el problema duro en la investigación de la conciencia, un asunto de difícil solución si se contrasta con el resto de los obstáculos que ofrece este fenómeno para su estudio científico.

A pesar de las argumentaciones de Jackendoff y Chalmers, en la práctica no es tan fácil distinguir la dimensión fenomenológica, respecto de otros rasgos de lo mental. El problema se deriva en parte, del hecho de que si bien contamos con una amplia gama de distinciones que hacen referencia a los procesos cognitivos en su sentido representacional computacional, no sucede lo mismo con los aspectos fenomenológicos de la mente. De hecho, si se revisan algunos de los diferentes manuales de psicología general, puede observarse que en éstos no aparece, a excepción de las emociones, mayor referencia a los aspectos cualitativos o fenomenológicos del funcionamiento mental (por ejemplo, Morris & Maisto, 2005). Dichos textos se encuentran organizados en su mayoría, siguiendo la lógica de la psicología cognitiva, rama de conocimientos

donde predomina el estudio de los procesos psicológicos de tipo representacional simbólico.

A la hora de hacer distinciones teóricas suelen producirse confusiones, e incluso, en el diseño de las diferentes herramientas que la psicología contempla para intervenir sobre los procesos mentales, se confunden en ocasiones, los aspectos cognitivos o computacionales de la mente, con la faceta fenomenológica o experiencial de la misma. Por ejemplo, ¿de qué hablamos cuando decimos “pensamiento”? ¿Nos referimos a un proceso representacional simbólico exclusivamente, o corresponde el pensamiento a un tipo de estado mental que presenta propiedades fenomenológico cualitativas como parte de su constitución ontológica? Una situación similar puede plantearse para la inteligencia, la percepción, etc. y de forma específica y más relevante para los efectos de este trabajo, respecto del aprendizaje. ¿Es el aprendizaje (explícito³) un proceso simbólico representacional exclusivamente o tiene una dimensión fenomenológica constituyente? Por cierto, no estoy hablando de estados emocionales que pudieran acompañar al proceso de aprender en un momento determinado, como pudiera ser, por ejemplo, el caso de un alumno que intenta aprender química mientras paralelamente se encuentra ansioso, aburrido o en cualquier otro estado anímico específico. Lo que estoy preguntándome es: ¿es en sí mismo el proceso de aprender un hecho de carácter representacional en el sentido de una manipulación de símbolos en base a reglas lógicas exclusivamente? O por el contrario: ¿es aprender un fenómeno que de hecho y *per se*, se encuentra constituido por estados cualitativos, fenomenológicamente experimentados? Se trata de una pregunta muy relevante, puesto que cómo analizaré

³ El aprendizaje explícito también denominado declarativo es aquel que se realiza con conciencia o percatación, y que por lo mismo, es susceptible de ser verbalizado por el sujeto. Suele oponerse en la literatura este tipo de aprendizaje con la variedad implícita o procedimental, caracterizada por configurarse como un proceso no consciente por parte del aprendiz (Pozo, 2008).

más adelante, nos conecta directamente con el problema de identificar diferentes concepciones acerca del rol de los estados emocionales en el aprender y enseñar.

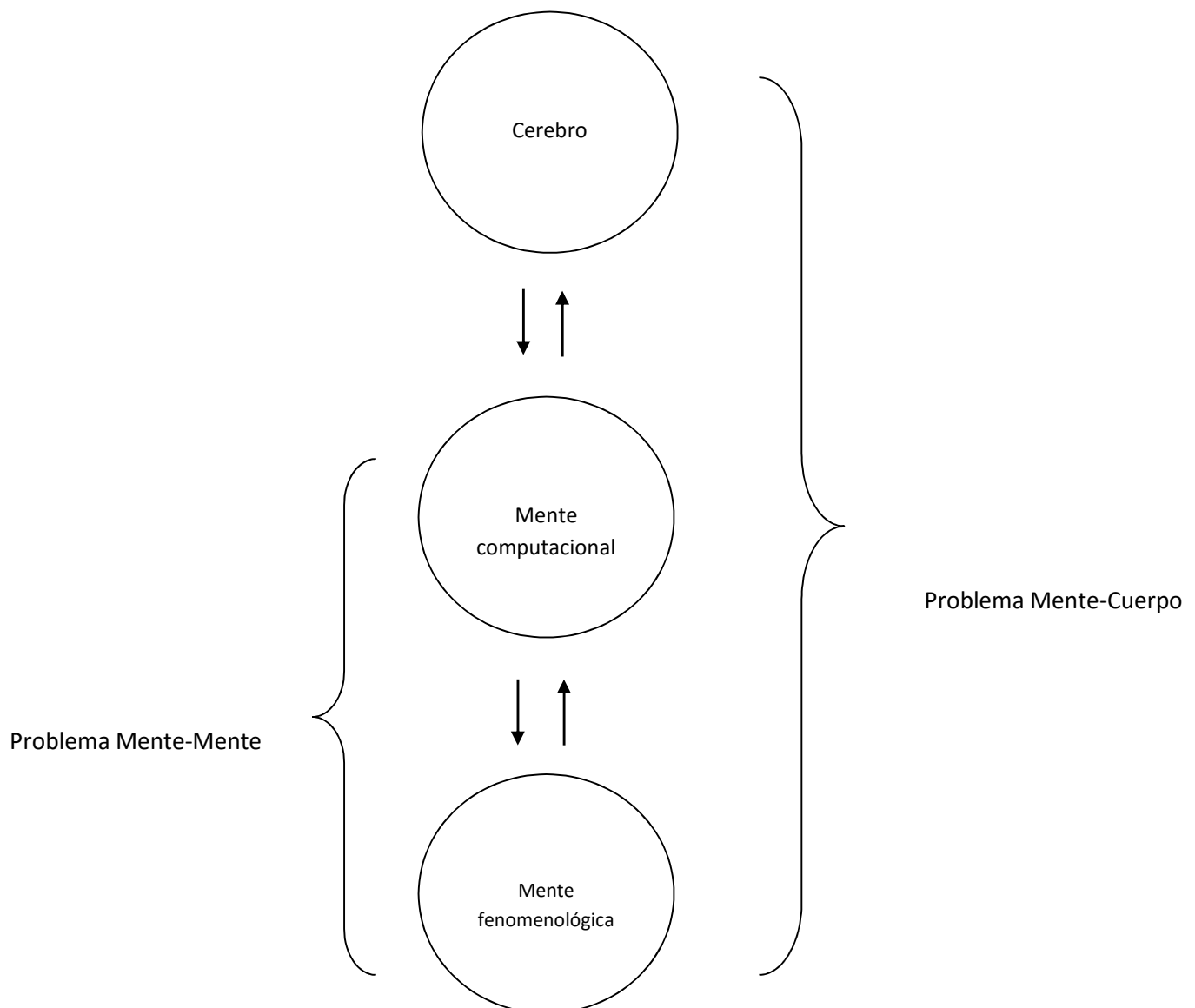
Más allá de lo anterior al utilizar las distinciones de Jackendoff, Rosenthal, y Chalmers, dejando además por un momento de lado el concepto “computación⁴”, nos encontramos sin duda con un mapa que permite representar la complejidad que ha adquirido el problema mente-cuerpo al interior del estudio científico de la cognición. En este contexto, la dimensión fenomenológica aparece como un asunto pendiente para los estudiosos de la cognición, un rasgo de lo mental que puede distinguirse con cierta claridad respecto de otros aspectos relacionados con la cognición. Al identificar esta situación, se configura una carta de navegación que permite distinguir un problema que brota permanentemente en las investigaciones respecto de la mente, y frente al cuál, es cada vez más difícil hacerse a un lado. Los análisis de Rosenthal, Jackendoff y Chalmers y otros (Flanagan 1991; Varela, Thompson, & Rosch 1992), permiten considerar problemas de diferente tipo a la hora de analizar la relación mente-cuerpo. En palabras de Jackendoff: “resulta así que la psicología tiene ahora no dos ámbitos de los que ocuparse, el cerebro y la mente, sino tres: el cerebro, la mente computacional y la mente fenomenológica.

En consecuencia, la formulación de Descartes del problema mente–cuerpo se divide en dos cuestiones separadas. El problema mente fenomenológica–cuerpo es: ¿cómo puede un cerebro tener experiencias? El problema mente computacional–cuerpo es: ¿cómo puede el cerebro llevar a cabo el procesamiento? Además, tenemos el problema

⁴ Nada nos asegura que la computación algorítmica sea la única manera de procesar información. De hecho Chalmers (1995), a diferencia de Jackendoff, cuando se refiere a las dimensiones de lo mental, además de la identificación de la faceta fenomenológica, se refiere a la existencia de una mente psicológica en el sentido de causa de la conducta, sin utilizar el concepto “computación”.

mente-mente, es decir: ¿Cuál es la relación entre los estados computacionales y la experiencia?” (Jackendoff, 1998, pags. 38-39). El problema mente-mente, corresponde a la explicación del rol de los estados fenomenológico cualitativos que acompañan la mayoría de los procesamiento de información, tal cual se observa en la Figura 2.

Figura 2. Distintos aspectos del problema mente-cuerpo en el estudio científico de la cognición.



Tomemos el siguiente ejemplo, correspondiente a un estudiante en el salón de clases para comprender de mejor forma el problema mente-mente. Supongamos que decimos

“Pedro golpeó la mesa porque estaba enojado”. Esta acción, (la de golpear la mesa), claramente obedece a un estado mental, a saber, el enojo. En este caso el estado mental que llamamos “rabia” o “enojo” es por un lado, un estado computacional, en el sentido en el cual éste consiste en un cierto procesamiento de información referida al entorno en el que Pedro se encuentra. Tal vez pudiera ser que Pedro aprecia una situación de injusticia, es decir, percibe que está siendo tratado por su entorno de forma menoscabada, en relación con el trato que recibe el resto de la gente a su alrededor. Lo anterior consiste en un estado cognitivo en el sentido representacional del término, puesto que Pedro percibe y razona intencionalmente a través de la manipulación de ciertos símbolos que representan la situación en la cual se encuentra. Es probable que dicho estado le lleve además, a comportarse de una cierta manera, en este caso, a golpear la mesa. Paralelamente, su mente contiene también en ese momento, un componente fenoménico, puesto que Pedro experimenta corporalmente un estado que no es simbólico o representacional, sino somático, en el sentido cualitativo y vivencial del término. Definida la situación anterior, tenemos que existen varios problemas susceptibles de ser tratados de forma separada por un científico cognitivo, de modo que se ha complejizado el problema mente-cuerpo original:

1. El problema mente-cuerpo puede observarse a partir de la siguiente pregunta fundamental: ¿Qué tipo de relación existe entre el estado cerebral “X” que aparece contiguamente al estado mental de rabia que presenta Pedro? Además, existen dos sub problemas específicos respecto de esta pregunta general, que se resumen en los siguientes cuestionamientos: ¿qué tipo de relación existe entre la apreciación cognitiva de injusticia de Pedro y su estado cerebral asociado?; y,

¿qué tipo de relación existe entre la sensación cualitativa de rabia de Pedro y su estado neurofisiológico?

2. El problema mente–mente en cambio podría entenderse más menos de la siguiente forma: ¿cómo se relaciona la apreciación de injusticia de Pedro, con la sensación interna de rabia experimentada? Una pregunta más específica aún, relacionada con este segundo problema es: ¿Puede explicarse la rabia corporal y cualitativamente experimentada por Pedro, como un fenómeno derivado de su apreciación representacional de injusticia o viceversa?

¿Qué han hecho las disciplinas enfocadas al estudio de la cognición con el problema mente-mente? Según intentaré demostrar a continuación, la historia oficial del estudio de la mente es en términos generales, una sistemática tradición de negación de la experiencia en primera persona. De diferentes formas, y haciendo uso de maniobras cada vez más sofisticadas, la filosofía, la psicología, y las demás ciencias cognitivas han reformulado una y otra vez el concepto mente, exonerando de su investigación las propiedades cualitativas y fenomenológicas de la misma. Este es un problema que se inicia con la filosofía dualista de Descartes, pero que continúa durante toda la historia de las aproximaciones científicas al estudio de la mente, pasando obviamente por el desarrollo del conductismo, pero también, por los enfoques insertos dentro de las llamadas ciencias cognitivas, incluidos los más recientes enfoques encarnados y extendidos. Los siguientes apartados constituyen un brevísimo y simplificado resumen de esta historia, intentando dar cuenta de las sucesivas formas de negación de lo que anteriormente he llamado “la dimensión fenomenológica de la mente”. Continuando con la lógica de razonamiento ya esbozada, que sugiere que los estudios científicos de la cognición se encuentran en general influidos por la filosofía dualista, comenzaré por una

breve descripción de algunos de los principales postulados del aparato cartesiano. Luego, realizaré un recorrido por el desarrollo del conductismo, en el entendido de que esta corriente constituye el primer intento riguroso por construir una psicología de carácter plenamente científico. En tercer lugar, me detendré en el surgimiento de las ciencias cognitivas, describiendo las distintas etapas que configuran su evolución, con un especial énfasis en el cognitivismo dada su primacía como columna vertebral de la llamada revolución cognitiva. La descripción realizada en este tercer punto, me permitirá contrastar en el siguiente, los postulados centrales del cognitivismo con el dualismo cartesiano y el conductismo, así como también, plantear algunas reflexiones acerca del tratamiento de la dimensión fenomenológica al interior del enfoque de la mente corporizada. A través de este examen, intentaré demostrar que los estudios contemporáneos de la cognición se encuentran en continuidad con las anteriores maniobras de negación de las propiedades centrales de la mente.

1.2. El estudio de la mente: una historia de negación de la experiencia

El concepto “mente” ocupa un lugar central dentro de nuestra cultura y tiene inmensas implicaciones en la vida cotidiana de las personas. Términos como “aprendizaje”, “emociones” “creencias” y otros similares, que refieren a diferentes tipos de estados mentales, forman parte de nuestro lenguaje diario y aludimos a éstos con frecuencia, para explicarnos muchos de los fenómenos relacionados con la conducta del ser humano. Hacemos uso de una psicología popular que explica la conducta de las personas a partir de constructos mentales. Decimos que tal persona trabaja por un objetivo porque “cree en él”, que determinado sujeto se aleja porque “siente dolor”, o que

el niño llora porque “tiene pena”. En ocasiones incluso, extrapolamos más allá de nuestra condición humana, utilizando metafórica o literalmente la noción de mente, para explicar o describir fenómenos de la naturaleza o relativos a nuestros artefactos culturales. Este es el caso de frases como la “tormenta furiosa” o “el computador está pensando”. Todos estos conceptos derivan de un solo origen: la noción de “mente”. Nuestra cultura considera la existencia, en los seres humanos al menos, de algo a lo cual llamamos mente, fenómeno que sería como una especie de fuente desde el cual surgen todos los procesos a los que nos referimos anteriormente (creencias, actitudes, sensaciones, experiencias, emociones, etc.). Decimos que la mente existe e incluso hemos desarrollado diferentes ramas de la ciencia que se dedican a su estudio. Más aún, la psicología ha construido complejos instrumentos que permiten medir las diferentes funciones de la mente (inteligencia, actitudes, emociones, etc.), cuantificando procesos que no son directamente observables, basándose por tanto, en la presunción de la existencia de la mente. De hecho, ésta es una característica que algunos filósofos han destacado como distintiva de los estados mentales, la denominada subjetividad de la mente (Humphrey, 1995; Searle, 1996). Esta propiedad, refiere al acceso restringido únicamente a la primera persona que presentan los fenómenos mentales. A diferencia de lo que ocurre con todo el resto de los hechos que existen en nuestro mundo físico y cultural, respecto de los estados mentales, ocurre que sólo tenemos acceso a los propios. Si bien suponemos que las personas con las cuales interactuamos tienen expectativas, estados de ánimo y otros estados mentales de diversas características, la verdad es que sólo somos testigos de nuestra mente, y esta misma, es un hecho privado, inaccesible para nuestros interlocutores. El llamado problema de las otras mentes (Nagel, 2000), es justamente, la dificultad que se produce al intentar atribuir mente a otros seres humanos. Si bien podemos conversar con otros utilizando un lenguaje

mentalista, acerca de las penas, expectativas, creencias o estados de ánimo que en teoría forman parte de los estados mentales ajenos, no podemos en realidad afirmar su existencia, puesto que una característica constitutiva de la mentalidad, es su acceso restringido únicamente a la primera persona. ¿Cómo hacer ciencia respecto de un fenómeno subjetivo en los términos antes descritos? El estudio de la mente coloca un inmenso desafío a la ciencia, puesto que ésta es por definición una disciplina destinada a generar explicaciones de hechos objetivos. Por otra parte: ¿qué significa finalmente decir que la mente existe? Cuando nos referimos a la existencia de la mente, resulta evidente que no estamos haciendo referencia a una existencia similar a la de una mesa, por ejemplo. ¿Cómo es entonces la existencia de la mente? ¿Podemos decir que existe algo si no estamos aludiendo a una existencia física? De acuerdo con (Chalmers, 1995), la mente, si bien existe, es irreducible al mundo físico. Su postura es que aun cuando la mente guarda respecto de la materia, una relación de superveniencia⁵, ésta es en sí misma un fenómeno de características diferentes a las del mundo físico y no puede por tanto, ser reducida a explicaciones materialistas. Por otra parte, Searle (1996), afirma sobre este problema, que la mente sería una propiedad superior de la biología del cerebro, un rasgo emergente del mundo físico/biológico, que no puede ser descrito adecuadamente mediante explicaciones fisicistas⁶. Al respecto, Putnam (1994, pág. 24) se pregunta: “¿Es obvio que existe algo llamado mente, cuyos contenidos incluyen todos mis recuerdos, ya sea que los esté o no trayendo activamente a mi memoria, pero cuyas funciones no incluyen la digestión o la reproducción? ¿O estamos atrapados por una imagen, una imagen cuyos orígenes son de algún modo accidentales y cuya lógica, una vez que es examinada, no es convincente?” ¿Corresponde la mente tan sólo a una

⁵ Esta noción, proporciona según Chalmers, un marco unificador para analizar las relaciones de dependencia entre hechos de alto y bajo nivel en general, y especifica un tipo de relación en la cual un conjunto de hechos puede determinar por completo otro conjunto de hechos

⁶ El fisicismo es una doctrina filosófica que afirma que todo lo que existe es material.

manera de hablar acerca de procesos que en último término son solamente físicos, o se trata más bien de un fenómeno con una existencia definida pero no susceptible de descripciones físicas? La pregunta obliga a una reflexión sobre un problema que ha ocupado gran parte de la actividad de la filosofía durante varios cientos de años y que hace aproximadamente cinco décadas intentan responder las diferentes ciencias implicadas en el estudio de la cognición, rescatando la mente del terreno místico y acercando su comprensión al ámbito de la explicación científica. No obstante, para comprender con mayor profundidad este problema resulta importante no perder de vista toda la tradición implícita y explícita imbricada en este tipo de cuestionamientos. Muchas de las preguntas que hoy se hacen las ciencias cognitivas no son nuevas, y en este sentido, gran parte de las posturas materialistas sostenidas actualmente por los investigadores de la cognición, no hacen más que continuar con una larga tradición de negación de los fenómenos mentales que tiene como su principal base, el dualismo cartesiano. La consideración de la distinción mente-cuerpo y su carga filosófica implícita parece ser el encuadre que organiza y determina los márgenes al interior de los cuales se realizan las investigaciones en torno de la mente. Si atendemos a esta posibilidad lo primero que debiésemos hacer para desarrollar cualquier indagación científica sobre la mente, sería explicitar el marco filosófico dentro del cual se moverán nuestras observaciones, puesto que tal vez, las distinciones hechas desde este marco, resulten determinantes a la hora de tratar el problema. La anterior es una idea que con énfasis particulares han destacado autores provenientes de diversas corrientes de pensamiento. El filósofo de la ciencia francés Gastón Bachelard, por ejemplo, desarrolla el concepto de “obstáculo epistemológico” para explicar cómo el contexto cultural o el conjunto de pensamientos e ideas disponibles en un momento dado de la historia pueden transformarse en un obstáculo que es necesario sobrepasar para el progreso del

conocimiento cuando no resulta compatible con las nuevas ideas y conceptos (Villamil, 2008). Por otra parte, en el plano de la filosofía de la mente, John Searle refiere de forma explícita en sus escritos que el dualismo cartesiano mente-cuerpo sería un trasfondo inadecuado para el estudio de la mente, de modo que para avanzar en la comprensión de este fenómeno, se requiere superar esta visión según él incorrecta que ha impregnado la investigación condicionando además las categorías utilizadas en nuestra forma de pensar acerca de la mente (Searle, 1996; Searle, 2004). El análisis de la mente y su relación con el cuerpo, tal cual es discutida hoy en día al interior de la ciencia, tiene un desarrollo que responde no sólo a razones de progreso científico sino que también a una compleja interrelación de variables históricas, políticas, y religiosas, las cuales sumadas al desarrollo filosófico, han significado el surgimiento de los diferentes planteamientos hechos frente a este problema durante la historia de la humanidad. Así, como señala Varela (1988), “es obvio que la ciencia en cuanto actividad social está atravesada por corrientes de poder que infunden más autoridad a ciertas voces que a otras (...) esto es aún más cierto en el dominio de las ciencias cognitivas” (pág. 15).

Considerando todo lo anterior, en el siguiente apartado analizaré el marco epistemológico configurado por el problema mente-cuerpo y el dualismo cartesiano con el objetivo de sentar las bases que permitan examinar posteriormente, su vigencia al interior de las ciencias cognitivas.

1.3. El marco epistemológico heredado por las ciencias cognitivas: características generales del dualismo cartesiano

Según Berman (1987), un aspecto que ha contribuido en gran medida a la elaboración de nuestra actual visión acerca de la mente se constituye por el surgimiento del paradigma científico. Para este autor, la visión de mundo que predominó hasta la víspera de la revolución científica era la de un “mundo encantado”, en el sentido en que durante esta época, la mente o conciencia, era una característica más de la naturaleza, que se encontraba presente en todos los ámbitos del mundo. Paulatinamente, sin embargo, a partir de la instalación del paradigma científico en nuestra cultura, la mente ha sido progresivamente exonerada del mundo fenoménico y recién parece volver⁷ a ser tratada bajo este enfoque, a mediados del siglo XX, con el surgimiento de la ciencia cognitiva. Según este planteamiento, desde su aparición en adelante, el paradigma científico amplió su ámbito de influencia progresivamente, dejando los espacios cerrados del laboratorio para pasar a formar parte de nuestra vida cotidiana, insertándose en nuestra cultura moderna, como la visión de mundo dominante. Este paradigma constituiría según Berman, una visión sobre el mundo actual que compartimos los seres humanos occidentales, producto de la pertenencia a una cultura común que impregnaría todos los ámbitos de nuestro actuar. A través de su obra, Berman, realiza una extensa revisión de la historia de la constitución del paradigma científico, y su progresiva influencia en la cultura. Para él, esta visión cristaliza como método de comprensión de la naturaleza a partir de los experimentos de Galileo y los trabajos de Newton, sumados al desarrollo del pensamiento Cartesiano. Según Berman, la perspectiva básica contenida

⁷ Digo “parece volver” puesto que de acuerdo con el planteamiento que se sostiene en este trabajo, la ciencia cognitiva continúa relegando fuera del dominio de estudio científico lo que yo considero el aspecto central y constitutivo de aquello que llamamos mente: su dimensión fenomenológica.

en el paradigma cartesiano, acotada para los fines de esta tesis, consistiría en una clara separación entre mente y cuerpo y/o entre sujeto y objeto. Según esta lógica, el pensar me separa del mundo que yo enfrento, de manera tal que yo percibo mi cuerpo y sus funciones, pero yo no soy mi cuerpo. Esta mirada, se observaría con claridad en la obra de Descartes, por ejemplo en su “Tratado Sobre el Hombre”, trabajo a través del cual nos muestra cómo es posible aprender acerca de la conducta mecánica del cuerpo aplicando su método, y cómo la mente o substancia pensante (*res cogitans*), estaría en una categoría completamente diferente al cuerpo, o substancia extendida (*res extensa*), a pesar de haber entre ambas una interacción mecánica (Putnam, 1994). Los planteamientos de Morris Berman, ayudan a comprender que el desarrollo del problema de la mente y su relación con el mundo físico, responde no sólo a razones de progreso científico, sino que entre otros factores, a un complejo entramado de variables históricas. Las nuevas características del problema consistente en explicar la relación existente entre la mente y la materia, tienen que ver con un cambio en la concepción del cosmos antes y después de Descartes. Antes de Descartes, la visión del cosmos era teleológica y el mundo se encontraba “encantado”, en el sentido de que todo en la naturaleza tenía mente, sentido y significado (Berman, 1987). Dentro de esta visión teleológica, las teorías debían abarcar la explicación del universo como un todo. A partir de Descartes en cambio, el cosmos se entendió desde un punto de vista diferente, concebido como un mecanismo de fuerzas en el que los cuerpos se influyen recíprocamente según las leyes de la causalidad. Las ideas de Descartes, hicieron posible la elaboración de teorías particulares que dieran cuenta de fenómenos limitados en función de principios matemáticos. De acuerdo con Berman, esta filosofía, en conjunción con las ideas acerca de la experimentación de Francis Bacon y los descubrimientos científicos de Galileo Galilei e Isaac Newton, constituyeron una sinergia histórica, que permitió tremendos

avances tecnológicos entre los siglos XVII y XVIII. No obstante, esta síntesis significó por otra parte la exclusión de la mente como objeto de estudio científico en virtud de su consideración como una entidad inmaterial que no se encontraba regida por las leyes mecánicas. Es paradójico en este sentido como este tipo de razonamiento que colocó el pensamiento como el centro de la actividad mental, negándole cualquier posibilidad de explicación matemática, terminó siendo un claro antecedente de las ideas acerca del pensamiento como computación de Turing (Riviere, 1995). Descartes a través de su cosmovisión eliminó además la noción de alma como principio de vida y movimiento estableciendo una distinción radical entre el alma y el cuerpo. Desapareció entonces la idea de un alma que regulaba las funciones de los seres vivos y los dirigía hacia un determinado fin. Desde ahí en adelante, el universo sería visto como una mesa de billar, una gran maquinaria a la que Dios le había dado cuerda y que consistía en dos entidades básicas: materia y movimiento. El espíritu, en la forma de Dios, permanecería en la periferia, y se trataría únicamente de leyes mecánicas que gobiernan la interacción de los cuerpos. Al quedar Dios fuera, el alma perdería su connotación espiritual, y según Descartes, se regiría por las leyes de la lógica que quedarían impresas en la mente en el momento del nacimiento. Esta cosmovisión se caracteriza además por los siguientes aspectos, entre otros:

- Separación de cuerpo y alma. Descartes afirmaba que la mente era el asiento de la razón, y por lo tanto, uno no necesita, ni debiera necesitar observar el cuerpo para explicar el funcionamiento autónomo de la mente.
- Razón autónoma trascendente. La razón es una capacidad de la mente, no del cuerpo. Ésta es autónoma y funciona con sus propias reglas y principios,

independiente de otros aspectos como el sentimiento, la emoción, la imaginación, la percepción o las habilidades motoras.

- Esencia. Cada tipo de cosa posee una esencia que la hace ser el tipo de cosa que es.
- Racionalidad como el elemento definitorio de la naturaleza humana. Existe una naturaleza humana universal, una esencia compartida por todos los seres humanos y que los define como tales. Lo que hace a los humanos ser seres humanos, es su capacidad para el pensamiento racional y el lenguaje.
- Matemáticas como la razón ideal. Descartes consideraba las matemáticas como una forma prototípica de la razón humana. Por lo tanto, la razón humana exacta debía poseer el mismo carácter esencial que la razón matemática.
- La razón formal. La capacidad para razonar es la capacidad para manipular las representaciones según las reglas formales para estructurar y relacionar los símbolos mentales. Descartes afirmaba que la lógica es el centro y la esencia de esta capacidad racional y las matemáticas, la representación ideal del pensamiento.
- El pensamiento como lenguaje. Descartes conceptualiza el pensamiento metafóricamente como lenguaje, el cuál debería ser matemático y de este modo, puramente formal.
- Ideas innatas. Descartes decía que la mente debió haber sido creado gracias a ciertas ideas, conceptos y reglas formales de Dios, que creía no se podían adquirir por medio de la experiencia. Estas estructuras a priori se nos presentan gracias a la naturaleza de la mente y la razón, por lo tanto todas las criaturas racionales la poseen y no serían adquiridas a través de la experiencia como proponían los empiristas, sino que son infundadas por Dios al momento de nacer.

- Método de introspección. Sólo con manifestar nuestras propias ideas y las operaciones de nuestras mentes con cuidado y rigor, podemos llegar a entender la mente con precisión y absoluta certeza. No se necesita de una investigación experimental (Lakoff & Johnson, 1999).

La nueva visión del mundo tuvo para la ciencia, una serie de consecuencias. Por ejemplo, permitió importantes avances tecnológicos puesto que al considerarse la mente como un fenómeno inmaterial la ciencia quedó libre de toda obligación de dar explicaciones al respecto, pudiendo concentrarse en los asuntos tecnológicos. Como señala Berman (1987), “este cambio en la cosmovisión del mundo post edad media, obedece además a una “*gestalt* histórica” dentro de la cual, la ciencia y el capitalismo constituyen los dos elementos centrales y plenamente congruentes que permitieron sostener las ideas de la época (pág. 50).”

En el contexto descrito, la psicología llevó a cabo con posterioridad, sucesivos intentos destinados a dar explicaciones sobre los fenómenos mentales a partir del siglo XIX. Estos esfuerzos resultaron insatisfactorios debido a diferentes factores, hasta caer finalmente en la paradójica situación de crearse un programa de investigación psicológico sin mente, como fue el caso del conductismo. Las tentativas de la escuela alemana de Wundt, basada en la introspección⁸, estrategia descartada por considerarse una metodología poco confiable, y el surgimiento, auge y caída del psicoanálisis, una corriente explicativa basada en especulaciones hechas sobre el análisis de casos de personas mentalmente perturbadas, terminaron por transformarse en visiones

⁸ El introspeccionsimo fue una escuela psicológica que se desarrolló en Alemania a partir del año 1879. Sus principales exponentes, entre los cuales se cuentan, Wilhem Wundt y Edward Titchener, pretendían estudiar científicamente los estados mentales, mediante el relato que de éstos hacían los sujetos experimentales.

alternativas (no científicas) que si bien no desaparecen por completo del espectro cultural, pueden considerarse como disciplinas marginales, que corren en paralelo a la producción del conocimiento científico (Hergenhahn, 2001). Esta situación se transformó en uno de los factores que colaboró en el surgimiento del conductismo, una corriente de pensamiento e investigación, que pretendió transformarse en una escuela psicológica, sin hacer referencia a ningún fenómeno mental para explicar el comportamiento. Aun cuando el conductismo decae como programa de investigación oficial con el surgimiento de la revolución cognitiva durante la década de los sesenta, su influencia soterrada, como marco metodológico que guía la investigación que se realiza sobre la mente sigue plenamente vigente, una situación que amerita revisar su historia y algunos de sus principios fundamentales en el próximo apartado.

1.4. El marco metodológico heredado por las ciencias cognitivas: características del programa conductista

El programa conductista buscaba explicar cualquier conducta humana o de otro tipo de mamíferos únicamente en función de su correlación con eventos ambientales. De esta forma, los principales exponentes de este enfoque se dividían en radicales o metodológicos, según el mayor o menor grado de compromiso que cada autor mantenía con el principio de negación de la mente. Los conductistas radicales llegaron a sostener en su momento que no existía nada a lo cual llamar mente puesto que los términos mentalistas eran tan sólo una forma de referirse a fenómenos que en verdad eran puramente conductuales. El mejor ejemplo de este tipo de visión puede encontrarse en la descripción del pensamiento como habla sub vocal, hecha por John Broadus Watson

(1878-1958). Este autor en su intento por descartar la existencia de fenómenos mentales, llegó a sostener que pensar, era realizar movimientos de la laringe con un grado de intensidad mínimo, de tal forma que no llegaban a traducirse en sonidos audibles (Hergenhahn, 2001). Los conductistas metodológicos por su parte, tales como Edward Tolman y Burrhus Frederic Skinner en grado menor, afirmaban que si bien existían fenómenos mentales como pensamientos o afectos entre otros, éstos debían ser aislados de las variables de investigación experimental, puesto que no influían sobre la conducta. La mente en este contexto, si bien existe, sería tan sólo un epi-fenómeno⁹, es decir, un estado que se encuentra en la superficie de otros procesos de carácter físico como el funcionamiento cerebral y que en el mejor de los casos, acompaña la conducta, pero no la causa ni la influye. Para ambos tipos de conductistas (radicales y metodológicos), había, no obstante, dos formas principales mediante las cuales la conducta se relacionaba con el ambiente. Un primer caso, fue el del condicionamiento clásico investigado por la psicología objetiva de la ex Unión Soviética, tradición investigativa que buscaba reducir la psicología al estudio de los mecanismos fisiológicos que regulan los reflejos. Psicólogos rusos como Bechterev, Sechenov y sobre todo Ivan Pavlov, estudiaron la forma bajo la cual la conducta contenida al interior de un arco reflejo, es transferida hacia un tipo de estímulos neutros, que no tienen originalmente la propiedad de facilitar ningún tipo de respuesta en particular. Este fenómeno, denominado condicionamiento clásico, describió los mecanismos mediante los cuales dos estímulos se asocian (Pozo, 2008). El otro polo de desarrollo de los cimientos del conductismo se situó en Estados Unidos siguiendo la tradición investigativa del funcionalismo¹⁰ de Conwy

⁹ El epifenomenalismo corresponde a “la tesis de que los fenómenos mentales no tienen eficacia causal y son sólo epifenómenos con respecto a los estados físicos que los causan” (Houdé, Kayser, Koenig, Proust, & Rastier, 2003, pág. 163).

¹⁰ Hay que distinguir entre el funcionalismo psicológico aquí descrito y el funcionalismo filosófico de Hilary Putnam y otros. Aquí hablo del funcionalismo psicológico, una corriente de investigación desarrollada principalmente en EEUU y que constituye un momento de tránsito en la historia de la psicología, entre la decisión de considerar el

Lloyd Morgan, Edward Thorndike y otros, y configurando un modelo explicativo de la conducta denominado condicionamiento instrumental u operante (Hergenhahn, 2001). Este modelo, demostró que se podía manipular la conducta de un animal a través de su asociación con eventos ambientales según éstos resultasen o no gratificantes para el organismo. Ambos sistemas explicativos del comportamiento, el condicionamiento clásico y el operante, terminaron integrándose en una sola mirada comprensiva sobre el comportamiento que tenía como postulado central la consideración de la conducta como un fenómeno dependiente de determinantes ambientales exclusivamente. Un norteamericano fue quien desarrolló la unificación de ambas escuelas de investigación, la soviética y la norteamericana, en un solo paradigma explicativo del ser humano (Hergenhahn, 2001). Este autor, llevó hasta la cúspide de sus posibilidades, los postulados básicos del empirismo británico y su consideración de la mente como una tabla rasa donde se graban las experiencias. Siguiendo este principio, la teoría conductista intentaba explicar el comportamiento, únicamente a partir de la experiencia y negando cualquier posibilidad de influencia sobre la conducta, a factores previos al nacimiento. John Broadus Watson, el teórico más importante del conductismo, adquirió así gran fama y posteriormente un reconocimiento honorífico de la APA¹¹, a través de su experimento con el pequeño Albert y la proclamación de su famosa frase, reconocida hoy como parte central del manifiesto conductista:

estudio de la conciencia y la dedicación al estudio del comportamiento como foco principal de investigación (Tortosa & Civera, 2006).

¹¹ *American Psychological Association.*

“Dadme una docena de niños sanos, bien formados y un mundo apropiado para criarlos, y garantizamos convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en determinado especialista” (Watson, 1930, citado en Tortosa & Civera, 2006, pág. 106).

La cita anterior constituye un claro ejemplo de la radicalidad alcanzada por el conductismo en sus últimas etapas de desarrollo. Como analizaremos más adelante en esta tesis, para la evolución posterior de las ciencias de la mente, resultará difícil desprenderse de la influencia de unas ideas que en su momento, modificaron de forma tan profunda, las concepciones existentes acerca de la naturaleza del ser humano. Tanto el marco epistemológico configurado por el dualismo cartesiano, así como la posibilidad de explicar la conducta humana de forma reduccionista propuesta por el conductismo, son principios que parecen estar plenamente vigentes al interior de las nuevas ciencias de la mente. Para poder analizar este punto, revisaré a continuación la evolución que ha experimentado la ciencia cognitiva desde su surgimiento hasta el presente, con el objetivo de poder contrastar posteriormente, sus principales fundamentos respecto de ambos marcos ya presentados.

1.5. La ciencia cognitiva: breve síntesis de la evolución de los enfoques científicos para el estudio de la mente

La ciencia cognitiva es un campo interdisciplinario constituido por la antropología cognitiva, la inteligencia artificial, la filosofía de la mente, la psicolingüística, la

neurociencia y la psicología cognitiva entre otras disciplinas (Gardner, 1996). Se trata de un esfuerzo destinado a investigar desde diferentes enfoques, un fenómeno tan complejo como es el estudio de los estados mentales. Probablemente, de todas las ciencias implicadas en este intento, ha sido la inteligencia artificial aquella disciplina que mayor influencia tuvo en el surgimiento y el desarrollo de la ciencia cognitiva. Lo anterior obedeció a la necesidad de generar modelos de comprensión de los fenómenos mentales, que cumplieran como requisito básico con la condición de implementación física. Es decir, en la esencia de la ciencia cognitiva, al menos en sus orígenes, se encuentra la idea de que para comprender la mente debemos contar con sistemas de modelamiento físico de ésta, que nos permitan estudiarla desde un punto de vista no exclusivamente teórico. Ésta es tal vez la diferencia más radical que este nuevo enfoque ofreció respecto de las experiencias llevadas a cabo con anterioridad por la filosofía y la psicología. La filosofía, por ejemplo, después de llevar a cabo intentos por explicar el fenómeno de lo mental durante más de cuatro siglos, se vio desplazada por la aparición de la revolución cognitiva de 1954 (Gardner, 1996). Después de los intentos del racionalismo, el empirismo, la filosofía Kantiana y las corrientes matemáticas de Whitehead y Russell, el estudio de la mente quedó en manos de los científicos cognitivos, y la filosofía abandonó su lugar rector como supra-disciplina explicativa de la mente.

1.6. El desarrollo de la ciencia cognitiva y su principal enfoque: el cognitivismo

Los siguientes apartados conforman una breve revisión del desarrollo de la ciencia cognitiva según lo describe Varela (1988), incorporando en el análisis los aportes posteriores de otros autores. Este repaso, tiene por objetivo clarificar el mapa del

desarrollo de la ciencia cognitiva, con el fin de poder analizar luego en qué medida y de qué forma se trata o no la dimensión fenomenológica de la mente dentro de este marco general. Aunque Varela da cuenta de la evolución de la ciencia cognitiva en cuatro etapas, será la segunda, denominada “enfoque cognitivista”, la que recibirá una especial atención durante el desarrollo de este trabajo, destacándose con un mayor grado de profundidad sus ideas centrales. Lo anterior, puesto que, siguiendo a Clark (2001), se considera a esta perspectiva como el enfoque aún predominante en ciencia cognitiva. De este modo, cuando me dedique más adelante a la discusión sobre los problemas que ofrece para la ciencia cognitiva el estudio de la dimensión fenomenológica, lo haré contrastando este tema con el enfoque computacional cognitivista principalmente.

1.6.1. Primera etapa: la cibernética

En rigor no se trata de una etapa de desarrollo propiamente tal sino que consiste más bien, en un período predecesor partir del cual se sentaron las bases de lo que sería posteriormente la ciencia cognitiva. Corresponde al período comprendido entre los años 1940 y 1956 y se desarrolla a partir de las investigaciones en epistemología de Jean Piaget y Konrad Lorenz, además de las ideas de John Von Neumann, Norbert Wiener, Alan Turing y Warren Mc Culloch. Durante esta época se sentaron las bases de todo el desarrollo posterior y algunos de los frutos más importantes son:

- Preferencia por el uso de la lógica para entender el funcionamiento del sistema nervioso y el razonamiento humano.
- Instauración de la metadisciplina de la teoría de sistemas

- Desarrollo de la teoría de la información
- Desarrollo de los primeros ejemplos de robots parcialmente autónomos y sistemas auto-organizativos.

1.6.2. Segunda etapa: el enfoque cognitivista

Corresponde al período acaecido desde 1956 en adelante. A partir de esta época, sobre todo durante los encuentros de Cambridge y Dartmouth, las ideas de Herber Simon, Noam Chomsky y Marvin Minsky sentaron el predominio de la definición de cognición como computación de representaciones simbólicas. En este momento, se comienza a pensar que el único modo de dar cuenta de la inteligencia y la intencionalidad está basado en la hipótesis de que la cognición consiste en actuar sobre la base de representaciones que adquieren realidad física mediante la forma de un código simbólico en el cerebro o en una máquina. Llegados a este punto, los computadores brindan por tanto, un modelo mecánico del pensamiento ya que el pensamiento consistiría, desde este punto de vista, en la computación física de símbolos. En este contexto, uno de los desarrollos teóricos más interesantes surgidos, a partir de esta época, fue el entendimiento de los símbolos como entidades que tienen una realidad física por un lado, y una realidad semántica irreducible a lo físico, por otro. Según los cognitivistas, ya sea en el cerebro o en un computador, la cognición trata de la computación de representaciones simbólicas, es decir, la manipulación física de símbolos, en base a reglas que están codificadas semánticamente. Este avance, se debe en gran medida al desarrollo de la teoría representacional de la mente, por un lado, y al surgimiento de la hipótesis del sistema de símbolos físicos, por otro, que se revisan a continuación.

1.6.2.1 La teoría representacional de la mente

La teoría representacional de la mente (en adelante TRM) es un paso clave en el desarrollo de la ciencia cognitiva puesto que retoma el valor explicativo de los estados mentales (creencias, deseos, etc.), pero lo hace desde un punto de vista radicalmente distinto a aquel que se encuentra presente en las teorías que intentaron previamente un estudio de la mente a través de la introspección. De esta forma, la TRM se constituye como una nueva teoría acerca de los estados mentales (redefinidos como actitudes proposicionales) que no resulta incoherente con los requisitos establecidos para el tipo de explicación considerada científica. Para comprender la TRM hay que considerar en primer lugar que ésta acepta la existencia de los estados mentales intencionales siendo, por tanto, una teoría que sostiene una visión realista intencional sobre la mente. Desde este marco no se discute la existencia de los estados mentales señalándose además que su característica central es el carácter intencional que poseen, es decir, que se encuentran siempre referidos a algún contenido distinto de ellos mismos. Por otra parte, la TRM sostiene que los estados mentales intencionales son capaces de dar cuenta de la conducta inteligente.

La TRM, se puede resumir de la siguiente forma:

- Existe un lenguaje del pensamiento compuesto por un conjunto infinito de representaciones mentales que son el dominio de los procesos mentales.
- Existen actitudes proposicionales que actúan sobre las representaciones mentales.
- La relación entre las actitudes proposicionales y las representaciones mentales es de tipo computacional funcional.

- Tener un estado mental (creencia, deseo u otro), consiste básicamente en tener ejemplificado en la cabeza, de una cierta manera, una implementación de un símbolo mental tipo, que significa ese estado mental (creencia, deseo u otro).
- Los estados mentales tienen propiedades causales, las cuáles son diferentes según se trate de creencias, deseos u otro estado mental.
- Los procesos mentales son secuencias causales de ejemplificaciones de representaciones mentales (Fodor, 1995).

Mediante esta teoría se reformula el concepto “estado mental” como “actitud proposicional” y la diferencia de esta nueva concepción es que ella lleva implícita una visión mecanicista, fisicista y no subjetiva de la noción de mente. Por otra parte, la relación entre los estados mentales desde este enfoque es mecánica, puesto que éstos, entendidos como actitudes proposicionales, están compuestos por símbolos que tienen propiedades causales que se encuentran determinadas únicamente a partir de su forma física (sintaxis).

Esta teoría acerca de la mente permite su implementación en un sistema físico, puesto que en “lo mental”, no habría nada más que instanciaciones de símbolos físicos vinculados sintácticamente a través de determinadas reglas, que permiten su procesamiento sin alusión a ningún estado no físico. Según Jerry Fodor, la conexión entre las propiedades causales de un símbolo y sus propiedades semánticas, se encuentra dada por su sintaxis y es este hecho, lo que permite el avance hacia el diseño computacional y su implementación en un sistema físico (Fodor, 1995). Desde este punto de vista no se define propiamente el estado mental, tan sólo se habla de él en cuanto

poseedor de propiedades causales, y la mente en este sentido, puede ser entendida tan sólo como un estado de máquina¹² en un momento determinado.

La semántica se “derivaría” así de la sintaxis mediante símbolos que expresan proposiciones. El entrecomillado anterior obedece al hecho de que en verdad no existiría un nivel semántico atribuible a la máquina, puesto que lo que realmente ocurre, es que se trata solamente de una atribución que realiza un observador externo. Como acertadamente da cuenta John Searle con su crítica conocida como “la habitación china”, lo que la máquina hace, es únicamente manipular símbolos con base en reglas de modo que su estado es exclusivamente sintáctico, en el sentido en que los símbolos no son interpretados sino que únicamente manipulados a partir de la consideración de sus características físicas. Searle, (1996) va incluso un paso más allá, al argumentar que ni siquiera una máquina como una computadora, y menos aún un cerebro, son entidades sintácticas puesto que éstas no tienen en verdad un nivel de funcionamiento caracterizado por el uso de símbolos. Lo que dichas máquinas tienen es únicamente la capacidad de presentar ciertos estados que pueden ser interpretados desde fuera como sintácticos, de tal forma que la sintaxis como una característica intrínseca del sistema no existe. Así “un estado físico de un sistema es un estado computacional sólo de manera relativa a la asignación a ese estado de algún rol, función o interpretación computacional” (Searle, 1996, pág. 215). De este modo, en el diseño computacional, el rol causal de los estados mentales es apareado con el contenido aprovechando los paralelismos entre la sintaxis de un símbolo y su semántica.

¹² El concepto “estado de máquina” hace referencia a una máquina de Turing.

1.6.2.2. La hipótesis del sistema de símbolos físicos

La hipótesis de los sistemas de símbolos físicos propuesta por Newell y Simon constituye el otro gran desarrollo teórico que facilitó el surgimiento y la validación del enfoque cognitivista (Haugeland, 1981). Ésta consiste en una hipótesis empírica acerca de la inteligencia que sostiene que un sistema de símbolos físicos tiene los medios necesarios y suficientes para la acción inteligente general. Se entiende por necesario el hecho que cualquier sistema que exhibe inteligencia general, resultará ser después de un análisis, un sistema de símbolos físicos. Se entiende por suficiente, el hecho de que cualquier sistema de símbolos físicos de tamaño adecuado, puede ser organizado aún más hasta llegar a exhibir acción inteligente general. Acción inteligente general, hace referencia a la indicación que en cualquier situación real pueda ocurrir un comportamiento apropiado a los fines del sistema y adaptativo en relación con las demandas del ambiente, dentro de ciertos límites de velocidad y complejidad.

La hipótesis de los sistemas de símbolos físicos surge a partir del interés existente a comienzos del S. XX por generar un lenguaje lógico matemático que fuese el fundamento perfecto para otros lenguajes. Se trata por tanto, del intento por construir un lenguaje formal, carente de contenido, o semánticamente transparente, que pudiese ser interpretado en función de contenidos específicos.

En el sistema de símbolos físicos el adjetivo "físico" denota dos importantes aspectos:

- Tales sistemas claramente obedecen a las leyes de la física y son implementables físicamente.
- No se restringen a sistemas humanos de símbolos.

Un sistema de símbolos físicos consiste en un conjunto de símbolos, los cuales son patrones físicos que pueden ocurrir como componentes de otro tipo de ente llamado expresión, o estructura simbólica. Una estructura simbólica se compone de un número de ejemplares de símbolos relacionados en cierta forma física. En cada instante el sistema contendrá una colección de estas estructuras simbólicas. Además de estas estructuras, el sistema contiene una colección de procesos que operan sobre las expresiones para producir otras expresiones: estos son procesos de creación, modificación y reproducción. Un sistema de símbolos físicos es una máquina que produce a lo largo del tiempo una colección evolutiva de estructuras simbólicas. Tal sistema existe en un mundo de objetos más amplio que las expresiones simbólicas por sí mismas. Dos nociones son centrales en relación con esta estructura de expresiones, símbolos y objetos: designación e interpretación.

Designación. Una expresión designa un objeto si, dada la expresión, el sistema puede o bien afectar el objeto mismo o comportarse de maneras que dependen de ese objeto. En todo caso, se asegura el acceso al objeto vía la expresión, lo que constituye la esencia de la designación.

Interpretación. El sistema puede interpretar una expresión si la expresión designa un proceso y si, dada la expresión, el sistema puede llevar a cabo el proceso. La interpretación implica una forma especial de acción dependiente. Dada una expresión, el

sistema puede realizar el proceso indicado, lo cual equivale a decir que puede evocar y ejecutar sus propios procesos a partir de expresiones que los designan.

Un sistema capaz de designación e interpretación, en el sentido ya indicado, debe también cumplir un número de requisitos adicionales, de integridad y clausura. Los requisitos son:

- Un símbolo puede ser usado para designar absolutamente cualquier expresión
- Existen expresiones para designar cada uno de los procesos de los que la máquina es capaz.
- Existen procesos para crear cualquier expresión y modificar cualquier expresión de maneras arbitrarias.
- Las expresiones son estables; una vez creadas, continúan en existencia hasta ser explícitamente modificadas o borradas.
- El número de expresiones que el sistema puede contener es esencialmente ilimitado.

La hipótesis de sistema de símbolos físicos tiene suma importancia para el diseño de arquitecturas cognitivas clásicas. En términos generales se puede decir que la arquitectura cognitiva, corresponde al contenedor en el cuál se implementa un determinado lenguaje o programa. En el caso de la hipótesis de sistema de símbolos físicos, ésta posibilita el desarrollo de un programa formal, o lenguaje, que se corresponde lógicamente con la arquitectura clásica, por el hecho de permitir el desarrollo de un lenguaje claro (formal), económico, es decir con un número finito de pasos, y poderoso, en el sentido en que origina ristras potencialmente infinitas de

símbolos. Además, a través de operaciones de designación e interpretación que se mantienen constantes, este programa permite mediante su operacionalización en un diseño de arquitectura clásica, dar cuenta de la semántica. En síntesis, la arquitectura clásica no sería posible, en términos de implementación, de no contar con un lenguaje como el que posibilita la hipótesis de símbolos físicos.

Analizados los aspectos centrales del enfoque cognitivista computacional, podemos observar cómo el desarrollo de la ciencia cognitiva contenido en este enfoque, trajo consigo un rescate de la mente, concebida de una forma muy distinta de aquella visión existente en la psicología pre conductista. El retorno de la mente propiciado por el enfoque cognitivista, trajo aparejado consigo una maniobra un tanto confusa. Mediante ésta, la ciencia cognitiva proporcionó un puente para salvar la distancia que existía entre la cosmovisión fisicista de la ciencia y el estudio de la mente. El enfoque cognitivista a través de la teoría representacional de la mente y la hipótesis del sistema de símbolos físicos, ambos presentes en el corazón de este enfoque, redefinió nuestra concepción de la mente como un asunto absolutamente compatible con el mundo físico, rescatándola del terreno místico, y haciendo posible su estudio científico. Al reformular los estados mentales como actitudes proposicionales, la teoría representacional de la mente le otorgó un anclaje físico a la actividad mental y la noción de cognición. Entendida ésta última como la manipulación de símbolos a partir de su forma física, no presentó problema alguno para el requisito de fisicalidad impuesto por la ciencia. La hipótesis de los sistemas de símbolos físicos por su parte, dio pie al cumplimiento del requisito de implementabilidad, al señalar que cualquier sistema inteligente, no es más que un sistema de símbolos físicos. Este enfoque, ha permitido grandes avances en el camino de profundizar en la comprensión de la mente, entre los cuáles se cuentan:

- El haber proporcionado un enorme cantidad de conocimientos sobre la mente y su estructura
- El haber permitido un progreso en la investigación a un ritmo apreciable a pesar, o gracias a su neutralidad biológica e independencia de las descripciones subjetivas de lo mental
- El haber entregado un sentido concreto a la idea de la mente como conjunto de capacidades con interdependencias funcionalmente relativamente bien definidas
- El haber demostrado que es una ciencia objetiva de lo mental
- El haber sido mucho más precisos, explicativos y respetuosos con la complejidad de lo mental que los enfoques psicológicos anteriores (Rivière, 1995).

Todas estas ventajas han permitido que el enfoque cognitivista computacional se consolidase como el paradigma oficial en ciencia cognitiva, sin embargo, a pesar de todo lo anterior, quedaron lógicamente algunos problemas sin resolver. Uno de los más evidentes, se deriva del hecho de que en la práctica, tanto en el caso humano, como en el diseño computacional, la sintaxis por sí sola no tiene sentido si no es considerada dentro de un contexto de contenidos semánticos. En el computador, sabemos que el nivel semántico atribuido a los símbolos proviene de la sintaxis que define el programador, no obstante, ¿de dónde obtienen su significado las expresiones simbólicas que según el cognitivista están codificadas en el cerebro? En este sentido, Rivière (1995), plantea que el enfoque cognitivista sólo resulta fecundo si se entiende como una metáfora de lo que en verdad ocurre con la mente, ya que su interpretación literal es poco inteligible e inconsistente con los conocimientos aportados por la biología. Para Rivière, “todo símbolo tiene que poseer una presencia fenomenológica, en tanto que .constituye una “acción para otro”, en su origen comunicativo, o “una acción consciente

para uno mismo”, en su presencia auto-consciente una vez que se ha interiorizado” (pág.104). Este requisito, que no se da en los modelos cognitivos clásicos, implica entre otras cosas, que dichos modelos no permitan replicar conductas inteligentes “básicas”, como la percepción visual de objetos, así como tampoco dar cuenta de los procesos inductivos, altamente resistentes a la reducción sintáctica, y que son característicamente inteligentes y generadores de conocimiento en el ser humano. Paradojalmente, el enfoque cognitivista computacional, que en su origen pretende desvincularse del dualismo cartesiano, debe en último término acudir a explicaciones innatistas, desvinculadas de la historia evolutiva biológica de la mente, acercándose contradictoriamente al mismo modelo del cual busca alejarse. (Lakoff & Johnson, 1999; Riviere, 1995).

1.6.3. Tercera etapa: la emergencia o conexionismo

Esta etapa se desarrolla en parte a través de una re-valorización de las críticas a la visión de la lógica como el enfoque dominante para la comprensión de la mente. Este resurgimiento ocurre hacia finales de la década de los 70, a partir de los descubrimientos de las ideas auto-organizativas en física y matemática no lineal. Paralelamente, el cognitivismo demostró tener dos grandes lagunas: la secuencialidad en el procesamiento de la información y la localización del procesamiento. Todo esto, fue acompañado por la demostración de la biología de que la inteligencia más esencial y difícil de comprender es la del bebé, y/o la del insecto, que logran moverse adaptativamente en un mar de estímulos.

De acuerdo con Rumelhart (1989), uno de los principales teóricos del conexionismo, habría siete componentes principales de cualquier sistema conexionista:

- La existencia de un conjunto de unidades de procesamiento
- La existencia de estados de activación que se definen en las unidades de procesamiento
- Una función de salida para cada unidad que traza su estado de activación en un resultado
- Un patrón de conectividad entre las unidades
- La presencia de reglas de activación para combinar las salidas que interfieren en una unidad con su estado actual con el fin de originar un nuevo nivel de activación para la unidad
- Una regla de aprendizaje por medio del cual la experiencia modifica los patrones de conectividad
- Un medioambiente dentro del cual debe operar el sistema.

El conexionismo demostró a partir del estudio del cerebro que la clave de la cognición no se encontraba en descripciones simbólicas abstractas, sino que en componentes no inteligentes (neuronas) que apropiadamente interconectadas dan origen a propiedades globales. El funcionamiento de varios elementos correlacionados (red) posibilita la emergencia de una cooperación global, y en este sistema no se requiere por tanto, una unidad procesadora central que guíe toda la operación. De esta forma, el conexionismo da cuenta cómo el surgimiento de las propiedades mentales puede emerger a partir del funcionamiento de mecanismos que en sí mismos, no tienen esta característica. Las propiedades emergentes existen en todos los dominios, y aunque no existe una teoría

formal única que dé cuenta de éstas, constituyen un enlace para diversos niveles de descripciones de fenómenos naturales y cognitivos. En el paradigma conexionista o emergente, los símbolos no desempeñan ningún papel, y la computación simbólica es remplazada por operaciones numéricas, en las cuáles el sentido no está localizado en símbolos particulares, sino que se encuentra más bien en función del estado global del sistema. Debido a lo anterior, los sistemas conexionistas han sido denominados como “sub simbólicos”, puesto que de acuerdo con este paradigma, en la cognición,

“no existen ni símbolos almacenados, ni reglas explícitas que gobiernen su manipulación (...) la extracción de información conlleva el flujo de excitaciones e inhibiciones a través de todo el sistema, afectando a todo lo que tenga relación con esa información. El resultado es la activación de muchas unidades diferentes” (Calvo, 2007. pág. 27).

Esta característica de “globalidad en el funcionamiento”, a diferencia de la consideración de unidades discretas y locales, existente en el cognitivismo, es probablemente aquello que ha llevado a algunos autores a denominar a estos sistemas cognitivos como sub simbólicos. Como señala Varela (1988), en este paradigma, “los símbolos abandonan la escena”, puesto que los sistemas cognitivos que se construyen desde este enfoque no se diseñan a partir de la consideración de símbolos y reglas, “sino de componentes simples que se conectarían entre sí de maneras densas” (pág. 61). En el conexionismo no habría un procesador ejecutivo que asigne sentido a los símbolos, manipulándolos de acuerdo con determinadas reglas. Lo que desde fuera puede ser visto

como la participación de un agente central sería, en verdad, un resultado emergente de la cooperación global de unidades simples. En palabras de Rumelhart (1989), en este tipo de sistemas no existe un supervisor, es el patrón de funcionamiento, como un todo, lo que se constituye como el nivel significativo de análisis, ya que aquí sólo hay unidades simples, cada una realizando su propio trabajo. De esta forma, si bien los sistemas conexionistas pueden ser entendidos también como representacionalistas, al igual que los sistemas clásicos (Ballesteros, 1992), habría una sustantiva diferencia entre ambos modelos a la hora de considerar un nivel simbólico como requisito explicativo de la cognición. En los sistemas de distribución paralela de tipo conexionista, el contenido semántico se asigna a nodos de conexión, mientras que en el cognitivismo, la semántica se encontraría representada por unidades simbólicas¹³

1.6.4. Cuarta etapa: la cognición corporizada

Desde los años 80 en adelante un nuevo enfoque para la comprensión de la mente ha ido cobrando cada vez más importancia como paradigma explicativo de la cognición en ciencia cognitiva (Clark, 2001; Venturelli, 2011). Esta mirada, ha recibido diferentes denominaciones, cada una de las cuales coloca el acento en alguna de las características particulares que presenta la cognición humana en situaciones reales. Así por ejemplo, Varela, (1988), denomina a este enfoque como “enactivo”, haciendo uso del neologismo inglés “*enact*”, para enfatizar la característica que tiene la cognición humana, de constituirse como actuación o acción efectiva en el mundo. Esta interpretación, hace referencia a la actividad circular que eslabona la acción y el conocimiento, al conocedor

¹³ De cualquier forma, es discutible que haya semántica en estos dos tipos de sistemas (Searle, 1996)

y al conocido en un círculo indisociable. Cuando se habla del enfoque corporalizado de la cognición utilizando el término “enacción”, se enfatiza la actuación por sobre la representación, puesto que para el enfoque enactivo, no puede haber mente desencarnada, ya que ésta surgiría evolutivamente a través de un proceso que involucra de manera fundamental la manipulación sensorio – motriz. Para reflexionar sobre este problema, Varela (1992), introduce el concepto de “clausura operativa”. Un sistema que tiene clausura operativa, es uno en el cuál los resultados de sus procesos son esos procesos mismos. De acuerdo con esta idea, los procesos, en su propia operación, se vuelven sobre sí mismos para formar redes autónomas, de modo que no actúan por representación. Estos sistemas, en vez de representar un mundo independiente, *enactúan* un mundo como dominio de distinciones que es inseparable de la estructura encarnada por el sistema cognitivo. Otros autores (Broncano, 2006; Vega, 2005) denominan a este enfoque como cognición extendida y/o distribuida, en atención a la dificultad existente a la hora de fijar los límites al interior de los cuales se despliegan aquellos fenómenos que llamamos “cognitivos”, reparando además, en el carácter cultural, social e interaccional que éstos tendrían. De cualquier manera, más allá de las denominaciones particulares que este enfoque recibe, (enacción, cognición situada, extendida y/o distribuida), algunos autores sostienen que el término corporizado, parece ser el mejor concepto del cual disponemos actualmente en ciencia cognitiva, para agrupar un conjunto de modelos que tienen en común la idea de cuestionar desde diferentes frentes la noción de representación, como el pivote central de la cognición (Clark, 2001; Venturelli 2011; Wilson, 2002). Así, como señala Varela (1988), la cognición desde este punto de vista, no consiste en representar un mundo pre dado, sino más bien en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. Lo “relevante” es definido bajo este enfoque por el sentido común, con base en

consideraciones hechas sobre un contexto en el cual aparecen cuestiones que no son pre definidas, sino que surgen momento a momento, producto de la actividad sensorio-motriz del agente cognitivo en el mundo. Aun cuando el carácter disgregado de los diferentes conceptos y modelos que se enmarcan al interior del enfoque de la cognición corporizada no permite por momento, hablar de un programa de investigación claramente articulado, todos estos conceptos comparten el énfasis en el carácter corporal de la cognición y la importancia del contexto como un elemento inseparable de la misma. Por otra parte, más allá de estos énfasis generales, existen algunos otros puntos de vista asociados al enfoque de la cognición corporizada que presentan diferentes niveles de acuerdo entre los teóricos que adhieren al enfoque. Éstos son:

1. La comprensión de la cognición como proceso situado
2. La comprensión de la cognición como proceso constreñido por el tiempo
3. La utilización del medio ambiente para la descarga de trabajo
4. La consideración del medio ambiente como parte del sistema cognitivo
5. La comprensión de la cognición como un proceso que tiene por objetivo la acción
6. La idea de que la cognición no consciente *-off-line-* está corporalmente basada.

Incluso cuando la mente se encuentra desacoplada del medio ambiente, su actividad se encuentra sustentada sobre mecanismos motores y sensoriales que se desarrollaron para la interacción con el medio ambiente.

Según Wilson (2002), de todas estas visiones asociadas al enfoque de la cognición corporizada, es la cuarta mirada la que resulta más problemática en términos de su sustento lógico y empírico. La idea de la cognición como un fenómeno extendido es decir un proceso que incluye además del espacio intra-craneano, una serie de “prótesis”

ambientales que se adhieren a la mente del que conoce, extendiendo sus capacidades y características constitutivas. No obstante la existencia de algunos críticos sobre dicha visión (Vega, 2005; Wilson, 2002), hay quienes defienden la idea de la mente extendida o distribuida como un asunto de facto y no únicamente como una metáfora explicativa del rol del ambiente como factor de influencia de la cognición (Broncano, 2006). Resulta interesante constatar que más allá de estas disquisiciones, hay cierto grado de coincidencia respecto del hecho que en general los diferentes autores que adhieren a este enfoque plantean a través de sus postulados una fuerte crítica al paradigma cartesiano y su consideración de la mente como un fenómeno inmaterial. Por otra parte, respecto de las cuestiones más específicas que suscitan discusión al interior del enfoque, puede observarse que la consideración de la dimensión fenomenológica de la mente, que en términos generales se asocia al problema de la conciencia en ciencia cognitiva, se encuentran en el centro de la discusión sobre estos problemas (Broncano, 2006).

El análisis realizado resume el desarrollo que ha experimentado la ciencia cognitiva desde su constitución hasta nuestros días. Aun cuando esta evolución se refleja en la conformación de tres enfoques generales para la comprensión de la cognición, - cognitivismo, conexionismo y cognición corporizada-, hay quienes piensan que el paradigma cognitivista continúa siendo hasta ahora el único modelo con un desarrollo teórico y experimental importante y que debe guiar, por tanto, la investigación (Clark, 2001). Por esta razón, en lo que sigue examinaré la influencia de lo que he denominado el marco epistemológico cartesiano y el marco metodológico conductista en relación con el cognitivismo, con el objetivo de evaluar en que medida la presencia de ambos marcos constituyen condicionantes para el tratamiento de la dimensión fenomenológica de la mente en este enfoque.

1.7. La filosofía dualista de Descartes, la ciencia cognitiva y el cognitivismo¹⁴

Según Gardner (1996), Descartes es el antecedente filosófico prototípico de la ciencia cognitiva puesto que, en gran medida, el surgimiento de esta disciplina se encuentra motivada como una suerte de intento de solución al dualismo de sustancias. El problema mente-cuerpo tal cual se puede ver actualmente en ciencia cognitiva, es decir, como el problema de determinar la relación existente entre el sistema nervioso, básicamente el cerebro, y la mente, tiene su antecedente más antiguo en los planteamientos de Descartes. Específicamente, se trata de la teoría Cartesiana de la glándula pineal, como el punto de conexión entre el funcionamiento físico del cuerpo y la vida mental. Según Wozniak, (1992), al localizar el punto de contacto entre el alma y el cuerpo en la glándula pineal, Descartes habría planteado la cuestión de las relaciones de la mente con el cerebro y el sistema nervioso, pero al mismo tiempo, al trazar una radical distinción ontológica entre el cuerpo como extensión y la mente como puro pensamiento, este autor, en búsqueda de la certidumbre, habría creado paradójicamente, un caos intelectual. La solución de la glándula pineal era auto-contradictoria, ya que suponía la afirmación de una sustancia que era pensante y extensa a la vez, lo cual choca con la propia definición cartesiana de la mente. El dualismo así concebido, resulta ser un problema insoluble puesto que parece contener en su esencia distinciones que no son correctas de modo tal que la idea de una sustancia mental -no física-, resulta al parecer inadecuada para avanzar en la comprensión de los fenómenos mentales. No obstante esta contradicción, las ideas de Descartes, en el sentido de ubicar el epicentro de las funciones mentales en el cerebro, se han visto reforzadas por un

¹⁴ Una versión de este capítulo se encuentra publicada. Bächler, R. (2014). El cognitivismo y la negación de la mente: Influencia del dualismo cartesiano. *Panorama*, 8(14), 47-58.

enorme caudal de investigaciones llevadas a cabo durante los últimos ciento cincuenta años, sobre la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso, antecedentes que han ido configurando una nueva cosmovisión respecto de la relación mente-cuerpo. Esta nueva concepción, si bien implica una tecnificación enorme respecto del problema en su versión original (el problema mente-cuerpo), no considera en términos filosóficos una transformación profunda a la estructura original, y de una u otra forma, la gran mayoría de la investigación que actualmente se realiza en ciencia cognitiva, se encuentra atrapada bajo la figura dualista heredada desde el modelo cartesiano (Wozniak, 1992).

Puede verse esta influencia a través de algunos postulados centrales de la filosofía cartesiana que son implícitamente adoptados por la ciencia cognitiva y su enfoque cognitivista. Por ejemplo, la idea de las matemáticas como la razón ideal constituye una característica central de los modelos computacionalistas que entienden la cognición como un proceso de manipulación de símbolos en base a reglas. La razón humana concebida como razón matemática y además como un asunto formal, se condice plenamente con el enfoque principal de la ciencia cognitiva. El problema se suscita sin embargo, derivado del hecho de que la ciencia y los investigadores cognitivos, han llevado adelante su investigación sin una clara conciencia de la influencia del aparato cartesiano en su trabajo, encontrándose de una u otra forma condicionados por la existencia de este esquema, ya sea porque se revelan en contra de él o porque asumen una clara postura dualista dejando fuera, frecuentemente y sin darse cuenta, los aspectos centrales de lo mental, considerándolos como algo ajeno al espectro de la investigación científica. Cuando los científicos cognitivos estudian la mente, se encuentran en realidad estudiando una parte lo mental: la cognición en el sentido representacional del término. Se trata de aquello que la tradición cartesiana definió como

el foco central de los estados mentales, sin embargo, en este intento, se deja de lado lo que desde otro punto de vista puede ser concebido como el aspecto mental más prototípico según he analizado en apartados anteriores. Me refiero a la dimensión fenomenológica de la mente, la experiencia sentida, una variable que se encuentra siempre presente en el funcionamiento global de la mente. De este modo, cuando los científicos cognitivos se refieren a la mente, estarían en verdad aludiendo sólo a una parte de ésta: las representaciones mentales, en el sentido simbólico del término, excluyendo por otra parte la conciencia en su sentido cualitativo y vivencial. De acuerdo con Searle (2004), el dualismo cartesiano es una filosofía que se encuentra plenamente vigente al interior de la ciencia cognitiva, puesto que muchos de sus representantes comparten implícita o explícitamente este marco conceptual, ya sea porque se declaran abiertamente dualistas o bien, porque asumen una postura materialista que sería en último término, una reacción al dualismo que lleva implícita esta tradición en su interior. Como en el caso del hijo, que en el intento de diferenciarse de su padre busca desarrollar rasgos completamente distintos a los de su progenitor, sin darse cuenta que por lo mismo, la presencia de su padre se transforma en el eje de su desarrollo, los materialistas de acuerdo con este autor, al no poder explicar la conciencia en su sentido fenomenológico de una forma que resulte compatible con los postulados esenciales de su filosofía, se ven obligados a negar su existencia, con lo cual se encuentran finalmente influidos por el paradigma cartesiano del cual pretenden escapar. De este modo, el dualismo y el materialismo aparecen como dos alternativas opuestas, que se refuerzan la una a la otra. Lo anterior, puesto que si se es dualista, entonces no es factible asumir una posición materialista sobre la fenomenología mental, y si por el contrario, si se asume una posición materialista, entonces se niega el dualismo y por tanto, la existencia de la conciencia en tanto fenómeno subjetivo y cualitativo.

Puede afirmarse entonces que el problema mente-cuerpo no sólo no ha sido superado, sino que se encuentra plenamente presente al interior de la ciencia cognitiva, como un obstáculo que dificulta el progreso en el estudio de la mente. Sin embargo, en las nuevas ciencias de la mente, la visión filosófica cartesiana parece haber alcanzado su techo y aunque esta situación no es explícitamente reconocida, es una realidad que para seguir avanzando en la comprensión de la mente, es necesario reformular la visión filosófica que sustente la investigación. Observar este problema no es fácil, puesto que cuando los científicos cognitivos hablan de “la mente”, sobre todo, pero no únicamente en el sentido cognitivista, no se aprecia que están dejando de lado un aspecto que para muchos constituye la dimensión principal de lo mental. En apariencia, el surgimiento de la ciencia cognitiva sugiere al fin, una superación definitiva del “miedo” científico históricamente presente respecto de los fenómenos mentales. No obstante, lo que en verdad ocurre, aquello que confunde las cosas, es que en cierto sentido, muchos de los científicos cognitivos hablan de la mente sin hacer referencia en forma total a ella. La maniobra que la ciencia cognitiva hace, sobre todo en su versión cognitivista computacional, consiste en reformular el concepto “mente” hasta unos términos que resulten admisibles dentro de la visión materialista, pero perdiendo en este intento, las propiedades centrales de “lo mental”. Incluso Descartes en una muestra de sorprendente genialidad anticipatoria advertía en su *“Tratado del hombre”*, que era posible imitar las funciones vegetativas y sensitivas del alma por sistemas mecánicos, no así el alma racional o pensamiento (González-Castán, 1999).

La continuidad del sistema de pensamiento cartesiano puede observarse principalmente en el ámbito teórico, pero también desde el punto de vista metodológico, a partir de la influencia ejercida por el conductismo. El relativo abandono de las ideas del

behaviorismo por parte de la ciencia cognitiva, no fue tal respecto de las metodologías de investigación y sus postulados más esenciales. Estos últimos siguieron presentes en esta nueva ciencia de la mente bajo la forma de unos principios metodológicos que inciden directamente en la exclusión de la dimensión fenomenológica.

1.8. Influencia del conductismo en la psicología y demás ciencias cognitivas

La influencia del conductismo significó sin duda un gran puntal para el avance de la psicología, disciplina que se había caracterizado hasta entonces por producir conocimientos de una forma no totalmente ajustada a las condiciones de rigor requeridas por los cánones de la ciencia. Éste era el caso del uso de las técnicas de introspección empleadas por los psicólogos alemanes estructuralistas, las cuales adolecían de importantes problemas metodológicos que terminaron llevándole a su decadencia (Tortosa & Civera, 2006). Por otra parte, el psicoanálisis impulsado por Freud, constituía un ejemplo del uso de la especulación como forma casi exclusiva para la construcción de teoría. Además, este último enfoque, se encontraba basado principalmente, sobre axiomas contruidos a partir del análisis de personas con perturbaciones psíquicas, situación que agregaba otro elemento cuestionable a esta teoría¹⁵. En este contexto, si bien es cierto que el psicoanálisis es una psicología de gran influencia en todo el estudio de la mente que se desarrolla en occidente, no puede considerarse, de suyo, un enfoque compatible con las condiciones requeridas por la ciencia para la producción de

¹⁵¹⁵ Esta crítica, es la que da origen a la psicología humanista, una corriente de pensamiento que busca desarrollar una psicología construida sobre el estudio de personas que han alcanzado los más altos niveles de desarrollo humano posible (Hergenhahn, 2001).

conocimiento. Lo anterior es así, puesto que esta corriente de pensamiento no se construye sobre la base de información obtenida a partir de situaciones de experimentación científica (Fernández, 1999; Sparrow, 2003). En este escenario, el conductismo impuso unas normas de rigurosidad metodológica que generalmente estaban ausentes en el estudio de lo mental, constituyéndose además, como el primer intento por generar una ciencia psicológica que conservase los principios materialistas y mecanicistas de la filosofía cartesiana. Para esto, los primeros conductistas buscaron modificar el foco de estudio de la psicología, instalándolo fuera del marco de la conciencia, como originalmente se encontraba delimitado por las escuelas psicológicas previamente existentes. Al alero de esta corriente de investigación, se definió entonces como único tema de estudio de la psicología, la observación directa de la conducta, entendida ésta, como una entidad objetiva y accesible desde el punto de vista de la tercera persona (Hergenhahn, 2001). Sin embargo, como ya he señalado, esta intención termina transformándose de forma paradójica, en una “ciencia de la mente sin mente”, intento que como era de esperar, termina por desdibujarse una vez que algunos de sus principales exponentes como Hull y Tolman, demuestran que incluso animales con sistemas nerviosos mucho más simples que el de ser humano, tales como ratas y palomas, utilizan representaciones mentales para dar solución a problemas experimentales (Tortosa & Civera, 2006).

Desde la década de los 70 en adelante, comienza entonces un rápido declinar del enfoque conductista y un creciente auge de la psicología cognitiva. Se declama en ese momento la definitiva apertura de la “caja negra” de la mente y el comienzo de un nuevo programa de investigación, esta vez científico, para el estudio de los estados mentales. El cambio se produce fuertemente alentado por el surgimiento de los primeros

computadores y su promesa de progreso sobre la comprensión de la mente, amparada en la metáfora del computador. Ésta establecía que entre el cerebro y la mente habría una relación semejante a la que existe entre el hardware y el software de los computadores. La metáfora, que se encuentra en el corazón del enfoque cognitivista, estaba sustentada teóricamente, como ya he revisado, en el desarrollo de la teoría representacional de la mente y la hipótesis del sistema de símbolos físicos de Newell y Simon (Gardner, 1996). A la luz de esta analogía, los estados mentales fueron redefinidos como estados representacionales sintácticos que son manipulados a partir de la consideración de reglas que permiten el procesamiento de la información. La creación de los primeros computadores permite de esta forma, un cambio respecto de la conceptualización de lo mental como una “caja negra”, presente en el conductismo. Esta nueva mirada, posibilita una forma de aproximación científica sobre la mente, que en principio, no rehuiría el enfrentamiento de la *res cōgitans* o substancia no extensa de Descartes. El nuevo enfoque representa así, en apariencia, una total renovación frente a los postulados del programa conductista y su tradición de negación de los estados mentales. Comienza entonces una nueva etapa en el estudio de la mente, al fin desde una perspectiva empírica, experimental y compatible con el materialismo. Sin embargo, digo que esta renovación es en apariencia total, porque en verdad, hay ciertos aspectos del programa conductista que de una u otra forma son retomados por la ciencia cognitiva y su enfoque computacionalista. El rescate de los estados mentales del desván de los trastos en desuso, no fue tal, puesto que la dimensión fenomenológica de la mente siguió abandonada en este espacio de negación del ámbito investigativo. Respecto de la ciencia cognitiva, hay quienes sostienen que esta inter-disciplina heredó del conductismo, algunas orientaciones, principalmente metodológicas, que se han mantenido presentes durante toda su fundación y posterior desarrollo, al menos en la

etapa correspondiente a la investigación enmarcada dentro del enfoque representacional (Flanagan, 1991). Veamos a continuación, algunos principios del conductismo, que implícita o explícitamente, se habrían mantenido presentes en el desarrollo de la ciencia cognitiva.

1.8.1. Principios conductistas presentes en la ciencia cognitiva

Según Bechtel (1998), una de las características que forma parte del intento conductista por cimentar una psicología plenamente científica se encuentra reflejada en el principio que indica la necesidad de estudiar las correlaciones existentes entre los eventos ambientales y conductuales en modelos experimentales de laboratorio. Atendiendo a esta lógica, los conductistas desarrollaron ingeniosas situaciones experimentales para la investigación de los procesos de aprendizaje, en diferentes tipos de animales. Particularmente, Burrhus Frederic Skinner, a través del diseño de unas sofisticadas cajas de experimentación, logró refinar los estudios que en la misma línea, ya había anticipado Edward Thorndike a través de su investigación de la conducta de escape en gatos. Este último autor, correlacionando los intentos conductuales de los animales para activar un dispositivo de apertura en una caja experimental, descubrió que el aprendizaje de la conducta de salida, se encontraba en directa relación con los resultados que ésta posibilitaba. Estos experimentos permitieron a Thorndike establecer la llamada ley del efecto, que afirmaba que la conducta se encontraba en asociación con sus resultados, principio que luego es recogido por Skinner para el diseño de su paradigma de aprendizaje conocido como condicionamiento instrumental u operante.

Skinner, siguiendo esta tradición de investigación de la conducta mediante métodos experimentales, diseña a su vez unos complejos dispositivos conocidos posteriormente como “cajas de Skinner”, que en resumidas cuentas, constituían un ambiente completamente controlado para la observación de la conducta. Al interior de dichos dispositivos, cualquier modificación en el comportamiento de los animales se encontraba en directa relación con la manipulación de las variables ambientales, que formaban parte de su entorno. De este modo si la conducta del animal cambiaba debía concluirse que el cambio dependía de la modificación de las variables ambientales, puesto que cualquier otro tipo de factores relacionados con la conducta, tales como la energía del animal, su estado de hambre, sed, u otro aspecto vinculado, se encontraba bajo control. El principio conductista de experimentación, mencionado al comienzo de este apartado, y reflejado en las metodologías de investigación reseñadas, es recogido posteriormente por la psicología y las ciencias cognitivas en general, desarrollándose diseños experimentales que permiten inferir los factores bajo los cuales se producen las modificaciones de las representaciones mentales en primates superiores y humanos. Experimentos como los de conceptos artificiales, la escucha dicótica o la tarea de Stroop¹⁶, por citar solo algunos ejemplos, constituyen casos de la implementación de este principio en la ciencia cognitiva. Paralelamente a la directriz de experimentación, se suma a otro requerimiento que forma parte del cognitivismo, cual es la necesidad de implementar en sistemas físicos, los elementos que son concebidos teóricamente. Esta condición, que toma fuerza al interior del modelo a partir del polo de desarrollo tecnológico denominado “inteligencia

¹⁶ La escucha dicótica es un tipo de experimento clásico de la ciencia cognitiva, que consiste en someter a un sujeto experimental a diferentes tipos de estimulación, en cada canal auditivo. La tarea de Stroop por su parte, es una situación de investigación a través de la cual se expone a una persona a la percepción visual de estímulos que por el tipo de información que entregan, resultan discordantes en al menos dos propiedades diferentes, como por ejemplo, contenido semántico y color.

artificial”, refuerza junto a la condición de experimentación, la visión empirista y materialista que ya se encontraba presente en el conductismo.

Paralelamente, otra restricción metodológica impuesta por el conductismo consiste en la indicación de no hacer uso de conceptos mentalistas para la construcción de explicaciones (Bechtel, 1998). Esta orientación también es conservada por la ciencia cognitiva, aunque de una forma implícita. Así, aun cuando esta disciplina, a diferencia del conductismo, pretende no esquivar el estudio de la mente, al redefinir los estados mentales como actitudes proposicionales deja fuera el componente subjetivo de lo mental evitando, en último término, explicar con detalle qué es un estado mental (Searle, 1996). Esta figura puede apreciarse, por ejemplo, en algunas de las ideas que sostiene Turing en relación con la posibilidad de un estudio empírico de la mente. Mediante su experimento mental conocido como el “Test de Turing”, este artífice de la teoría de la computación y la inteligencia artificial, argumenta que la conducta lingüística es suficiente para imitar una mente en sus condiciones experimentales. De este modo, si un conjunto de jueces u observadores externos no logra discernir la diferencia existente entre la conducta lingüística de una máquina y la de un ser humano ha de ser porque la primera, al igual que la segunda, tiene también mente (Turing, 1950). Resulta evidente que esta asimilación de la conducta a la mente, presenta importantes conexiones con algunos de los postulados básicos del conductismo, que niegan que exista algo distinto a la conducta para el caso humano. Por otra parte, en relación con este principio, aunque desde una vertiente filosófica, la postura conocida como materialismo eliminativo (Churchland, 1981), y que ha influido fuertemente en la neurociencia cognitiva, contiene un tipo de argumentación reduccionista que se asemeja también en alguna medida al conductismo y su idea de no hacer uso de conceptos mentalistas. Tanto los representantes de la

psicología objetiva rusa, así como Watson en EEUU, pretendieron ambos en su momento, reducir los estados mentales a procesos neurofisiológicos (Hergenhahn, 2001). Churchland, por su parte, al señalar que nada hay más allá de los estados neurofisiológicos, se encuentra asimilando la mente a un tipo de conducta, conducta neurofisiológica, que si bien es diferente del comportamiento estudiado desde el conductismo, presenta claras reminiscencias a la psicología objetiva rusa, antecedente directo del conductismo, y contiene además en su interior, la misma maniobra reduccionista. A decir verdad, siguiendo a Searle, (2004), muchas de las posturas sostenidas en la filosofía de la mente que integran las ciencias cognitivas, constituyen una suerte de reduccionismo del tipo “no es nada más que”, de modo que no resulta en absoluto arbitrario sostener, que la ciencia cognitiva representacional computacionalista, conserva de diferentes formas este principio de no hacer uso de conceptos mentalistas para la explicación, lo cual tiene a su vez, consecuencias ontológicas consistentes en una redefinición de los estados mentales. Mediante esta maniobra, la ciencia cognitiva, a diferencia del conductismo, no niega las propiedades causales de los estados mentales, ni mucho menos cuestiona su existencia. Por el contrario, a través de su paradigma representacional computacionalista, les atribuye propiedades causales al redefinirlos como vehículos de contenidos semánticos. Sin embargo, desde este enfoque, aun cuando la ciencia cognitiva logra conservar la intención conductista de hacer una ciencia natural, ésta, como hemos dicho, no explica en último término, qué es un estado mental. Cuestiones tales como el rol de la experiencia interna, o la importancia y explicación de los procesos de atribución de significado, son asuntos que el paradigma cognitivista evita tratar, reduciendo la mente a sus propiedades representacionales y sintácticas.

Finalmente hay un tercer aspecto que caracteriza al conductismo y que se encontraría también presente en la ciencia cognitiva de primera generación. Se trata de una concepción acerca del conocimiento como un proceso que está determinado por procesos de asociación exclusivamente. Se trata de una visión de los animales como organismos que aprenden a través de su capacidad de detectar regularidades en el ambiente. Según Pozo (2006), este principio es compartido por todas las teorías conductistas por lo que puede considerarse una parte del núcleo central de dicho programa de investigación. Además, este carácter asociacionista se encuentra en la base de la visión realista que caracterizaba al conductismo y que también conservan la psicología y demás ciencias cognitivas. Básicamente consiste en una visión que considera que conocer es hacer copias, de modo que al interior de esta mirada el conocimiento es isomorfo respecto la realidad. Las asociaciones no son construcciones que el organismo elabora para representarse el mundo sino que son el resultado de procesos de estimulación que son registrados por el organismo mediante mecanismos de detección de regularidades. Además, puesto que lo que los individuos hacen es responder a las contingencias ambientales, su rol en el proceso de conocer es completamente pasivo y determinado ambientalmente (Pozo, 2008). En este contexto la idea de representación presente en el cognitivismo no supone un papel proactivo para el sujeto, quien es visto bajo este enfoque, como un receptor de los influjos informativos del ambiente a partir del cual se forman representaciones mediante procesos de asociación exclusivamente (Pozo, 1989).

Teniendo en cuenta todo lo anterior puede constatarse que mediante la delimitación de sus postulados principales, el conductismo habría definido algunas directrices básicas para la investigación de la mente, que la ciencia cognitiva adoptó para sí, y sobre las

cuales se desarrolló proponiendo también algunas reformulaciones. Si bien es discutible la consideración del conductismo como un antecedente teórico directo para el surgimiento de la ciencia cognitiva, como la cibernética o la lógica, por ejemplo, esta corriente de investigación y toda su influencia en la psicología de la época, estructuraron un mapa general que definió el margen de movimiento posible que le sería permitido a cualquier intento por hacer de la mente un territorio de dominio científico. Analizada de esta forma la influencia del conductismo en la ciencia cognitiva, ésta no sería tanto un aporte en términos de descubrimientos o conocimientos específicos, sino que puede verse más bien como una delimitación de los márgenes de movimiento teórico y sobre todo metodológico, que impuso determinadas restricciones a cualquier disciplina que pretendiese estudiar la mente. Esta apreciación se encuentra en estrecha sintonía con la visión que el propio Skinner sostenía cuando señalaba: “el conductismo, con acento en la última sílaba, no es el estudio científico de la conducta, sino una filosofía de la ciencia dedicada al objeto y los métodos de la psicología” (Skinner, 1983, citado en Pozo, 1989, pág. 25). El esfuerzo impulsado por el establecimiento de la ciencia cognitiva, puede considerarse entonces, como un proyecto que en general, se encuentra en continuidad con algunos aspectos de la ideología conductista, en el sentido de apuntar al desarrollo de una psicología científica, materialista y negadora de algunos de los aspectos de lo mental.

1.9. ¿Y qué pasa con el enfoque denominado cognición corporizada?

No obstante el avance que supone el surgimiento del enfoque denominado cognición corporizada, éste presenta también algunos huecos explicativos en relación con la subjetividad de la mente que, en cierto sentido, constituyen una suerte de prolongación de los problemas del cognitivismo. El llamado problema de la conciencia (Chalmers, 1995), es decir, la dificultad de explicar el rol que le cabe a la dimensión fenomenológica en los procesos mentales, no sólo no ha sido solventado al interior de este paradigma, sino que además, producto de la consideración de la mente como un fenómeno extendido, este aprieto se agrava de forma insospechada, diluyéndose incluso, la propia noción de “mente”. Así si en el caso del cognitivismo el tratamiento de la experiencia era un asunto que resultaba excluido de los intentos explicativos, bajo el paradigma de la mente corporizada este problema tampoco ha sido solucionado, pero además, se ha perdido de vista al considerarse la posibilidad de una mente distribuida más allá de las fronteras del cráneo. ¿Si valoramos seriamente la posibilidad de una mente ubicada en un espacio intermedio entre el cerebro y el mundo, dónde queda entonces la dimensión cualitativa, la sentiencia¹⁷ de la mente? ¿Cómo puede ser posible un espacio intermedio sintiente?¹⁸ Si consideramos la dimensión fenomenológica como el aspecto prototípico de lo mental, es discutible que resulte pertinente denominar “mente”, al conjunto de elementos externos al cráneo que participan en la producción de conocimientos. ¿No debiéramos reservar este término únicamente para el aspecto experiencial, subjetivo y cualitativo de la mentalidad?

¹⁷ El término corresponde a un neologismo derivado del inglés “*sentience*”, tal cual es utilizado en Pinker (2000).

¹⁸ El principal exponente de la idea de la conciencia como una propiedad distribuida es el italiano Riccardo Manzotti. Para una revisión de sus argumentos puede verse: Manzotti, R. (2011). The spread mind: is consciousness situated? Teorema: Revista internacional de filosofía, 30(2), 55-78.

Lo que tenemos actualmente es una disciplina que a partir de su enfoque cognitivista ha dado grandes pasos en la comprensión de la cognición y sus correlatos neuronales, y que luego, desde su perspectiva corporizada, ha colocado el centro de la atención sobre el carácter encarnado de los procesos cognitivos. Sin embargo, esta interdisciplina, sigue sin enfrentar por ahora, el problema de explicar el rol que juegan los *qualia*, en la producción de conocimiento. Este es un asunto que como varios autores señalaron en su momento, no fue tratado por el cognitivismo (Chalmers, 1995; Flanagan, 1991; Searle, 2000; Varela, 2000), pero que sorprendentemente, tampoco es considerado en su real magnitud por el paradigma de la mente corporizada. Este último enfoque, al destacar las propiedades corporales de la cognición, auguraba un tratamiento de la mente que tuviera en cuenta su carácter cualitativo y sensitivo como un asunto central para su comprensión. No obstante, con el correr de los años, las investigaciones desarrolladas desde este paradigma, mostraron que en realidad, el concepto “cuerpo” implicado en este enfoque, no colocaba en el centro de sus explicaciones, en las propiedades experienciales del soma. Cuando se habla de la cognición desde esta perspectiva refiriéndola como un proceso encarnado, hay dos grandes sentidos que el término “carne” adquiere en este contexto, ninguno de los cuales, alude al carácter vivencial y cualitativo del cuerpo como trasfondo de la cognición. Por un lado, la noción de cuerpo que se desprende del enfoque de mente corporizada, coloca el acento en las propiedades biológicas de los sistemas cognitivos, rescatando las ideas de inter conectividad, globalidad y emergencia, propuestas por el conexionismo. De este modo, se afirma con total acierto, que la cognición humana no puede separarse del sistema biológico en el cual se encarna, puesto que el cerebro, no funciona prácticamente en ningún sentido, como un programa de computador. Como se señala en un libro clásico y promotor de esta concepción de la mente (Varela, Thompson, &

Rosch, 1992), bajo esta perspectiva los símbolos abandonan la escena puesto que lo que realmente ocurre en el cerebro, es que éste es una red de conexiones neuronales que se activan cada vez que los procesos cognitivos se despliegan, de modo que si en alguna medida pudiera hablarse de representaciones, sería en un sentido distribuido y emergente, pero en ningún caso, como un fenómeno sintáctico. Así de acuerdo con John Searle, en el cerebro e incluso en el computador, no hay en realidad un nivel sintáctico de funcionamiento, de modo que el carácter simbólico de la cognición es más una forma de simular lo que ocurre físicamente, que una realidad en el sentido ontológico del término (Searle, 1996). Estas ideas son recogidas por el enfoque corporizado cuando se señala que no puede haber mente sin cuerpo, y que en verdad, la afirmación del funcionalismo que definía la cognición como un proceso que depende exclusivamente de la organización funcional del sistema, es una aseveración que carece de anclaje en los resultados arrojados por la investigación empírica que ofrecen las neurociencias. El sistema nervioso se ubica entonces en el centro de la investigación y las explicaciones de la mente, destacándose la imposibilidad de una mentalidad fuera de la biología. Esta concepción corporal, sin embargo, que entiende la cognición como fenómeno biológico, nos remite directamente al estudio del dominio neuronal, pero de ninguna forma, nos conduce a rescatar el carácter sensitivo o fenomenológico que ofrece el cuerpo, como sustrato físico de la cognición.

Por otra parte, cuando los partidarios del enfoque encarnado aluden al cuerpo, además de hacerlo en un sentido biológico se refieren también a éste como una estructura física y sensorio-motriz que determina las características de los procesos cognitivos que emergen. Este es el relevamiento que se realiza desde el *enactivismo*, al señalarse que la percepción, o cualquier fenómeno cognitivo que se realice, derivarán

necesariamente de la acción sensorial y motora que el sistema corporal mantiene cuando opera en el mundo. La cognición bajo este enfoque no consiste en representar sino en *enactuar*, lo cual equivale a afirmar que conocer es poner “en marcha” un mundo, uno que surge a partir del encuentro de la estructura del cuerpo con su entorno. La “realidad” así percibida, corresponde a un estado mental que emerge del acoplamiento de ciertos rasgos salientes del entorno, los cuales interactúan con las características estructurales del cuerpo a partir de procesos de manipulación sensorio-motriz. De esta forma, aun cuando pudiera ser que exista un mundo objetivo allá afuera, la realidad en la cual cada organismo vive es un fenómeno que surge de las distinciones cognitivas que se realizan como resultado de un proceso de acoplamiento estructural. Esta otra concepción de la cognición como fenómeno corporal destaca el carácter emergente del conocer de una forma distinta al modelo del cuerpo como entidad biológica. Lo que aquí sobresale no es tanto el sustrato neuronal de la cognición, sino más bien, el trasfondo sensorio-motriz de ésta. La cognición bajo este punto de vista es el logro de la acción del organismo en su entorno, acción que involucra una percepción guiada de la información recibida a través de los órganos de los sentidos. Estos últimos, funcionan determinados estructuralmente, de tal manera que lo que la mente percibe es el resultado de la actividad interna del organismo y no un proceso de re-presentación o copia de lo que está allá afuera. El cuerpo al interior de esta perspectiva, es entendido como una estructura cerrada que determina las posibilidades cognitivas a través de mecanismos que no son sintácticos ni simbólicos, sino que derivan de la existencia de particulares sistemas de procesamiento sensorial. Lo anterior recuerda en un cierto sentido al famoso ejemplo de Thomas Nagel, en su artículo denominado “la experiencia de ser un murciélago” (Nagel, 1974). Un murciélago vive (en este sentido) en un mundo distinto del nuestro, en virtud de ciertas estructuras sensoriales y motrices que posee, las cuales permiten un tipo de

enactuación posible, caracterizada por la existencia de vibraciones que rebotan en el ambiente. Este mundo, es completamente diferente a la “realidad” que *enactuamos* los seres humanos, un mundo plagado de experiencias visuales, auditivas y de muchos otros tipos, que emergen producto del acoplamiento de nuestra estructura corporal con ciertos rasgos salientes del ambiente. Como puede apreciarse, bajo esta perspectiva las características del cuerpo como estructura constituyen un factor determinante de los procesos cognitivos que se producen. Lo anterior no considera, sin embargo, el carácter cualitativo del soma y su dominio sensitivo como un asunto relevante al momento de explicar la cognición. Bajo este enfoque la experiencia es concebida como un resultado del proceso y no como una causa de la cognición. No obstante el valor que tiene el rescate del cuerpo por parte del enfoque de la mente encarnada, bajo esta perspectiva, continuamos al alero de una tradición epifenomenalista de la fenomenología de la mente, aun cuando implícitamente, y a veces también de forma explícita, se intente sugerir otra cosa. El enfoque de la mente encarnada ha relevado que la cognición es un proceso que surge de un sustrato biológico neuronal a partir de la manipulación sensorio-motriz que se realiza sobre el entorno, anclado en una estructura corporal que determina y cierra posibilidades cognitivas. Sin embargo, me parece que una vez examinadas las perspectivas del concepto “cuerpo” presentes en el enfoque corporizado, puede apreciarse que la fenomenología de la cognición constituye un problema que permanece intacto al interior de esta perspectiva.

Teniendo en cuenta todo el análisis anterior puede afirmarse que la ciencia cognitiva, como una nueva inter-disciplina que ofreció hacerse cargo del estudio científico de la mente, no ha cumplido aún con su promesa a cabalidad. Estamos hablando, no tanto de los avances alcanzados, sino más bien, de una falta de intención decidida por abordar la

mente en toda su complejidad. Los científicos cognitivos, cobijados en el paradigma cognitivista computacional, pero también desde la perspectiva del *embodied mind*, han evitado por distintas razones, algunas conscientes, otras probablemente no tanto, referirse al estudio de la dimensión fenomenológica de la mente. Lo que tenemos actualmente es una disciplina que ha dado grandes pasos en la comprensión de la cognición y sus correlatos neuronales pero que sigue sin enfrentar, por ahora, el problema de explicar por qué muchos de estos procesos se encuentran insertos en un trasfondo de experiencia fenomenológica consciente Flanagan (1991).

CAPÍTULO 2.

UNA PROPUESTA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ROL DE LA FENOMENOLOGÍA EN EL FUNCIONAMIENTO GLOBAL DE LA MENTE

2.1. Las propiedades cualitativas de los estados fenomenológicos: recuperando el sentido común

De acuerdo con lo examinado en apartados anteriores, la dimensión fenomenológica ha sido históricamente excluida del estudio científico de la mente. Se trata, probablemente, de una situación originada entre los SXVI y XVII, a partir de la sinergia resultante del encuentro entre el desarrollo tecnológico y económico de la época, y el surgimiento de la filosofía dualista de Descartes. Como he argumentado en la primera parte de este marco teórico, esta situación, que modifica profundamente las concepciones acerca de la mente, se mantiene en esencia, relativamente a salvo hasta nuestros días. Tanto el cognitivismo, que considera la cognición como manipulación de símbolos, así como el paradigma corporizado de la mente, que destaca el rol del cuerpo como soporte estructural y sensorio-motriz de los procesos cognitivos, ambos enfoques dejan fuera del estudio científico de la mente, al componente cualitativo fenomenológico de la cognición. El problema de la conciencia en su sentido fenomenológico (Chalmers, 1999), es un asunto que permanece indemne al interior de las ciencias cognitivas. Hablo de la explicación de los *qualia*, un concepto que como ya he señalado, denota experiencias como el dolor, las sensaciones, las emociones, y en general, una extensa gama de estados mentales cuya investigación ha sido relegada al campo de la reflexión filosófica principalmente. Desde este terreno se ha avanzado en términos de determinar algunas de las propiedades que poseen dichos estados y que suponen obstáculos para

su investigación pero no se intenta explicar cuál es el rol que juegan en el funcionamiento global de la mente y la cognición.

No obstante lo anterior, si asumimos la existencia de la vida mental consciente en el sentido cualitativo, vale la pena preguntarse cuál es el rol que dichos estados juegan en el funcionamiento cognitivo. Por ejemplo, ¿es igual la reflexión que se produce cuando se experimenta impaciencia, melancolía o serenidad, por mencionar algunos estados cualitativos posibles?

Volvamos al caso de Pedro analizado en la primera parte de este marco teórico, aquel chico que golpeaba la mesa porque se sentía enojado. Imaginémoslo nuevamente en la escuela, esta vez respondiendo un examen de matemáticas. Examinemos en qué consiste su estado mental en esta situación con el objetivo de distinguir las posibles relaciones existentes entre las emociones que experimenta y los procesos cognitivos que se producen mientras intenta responder los problemas que la evaluación le plantea. Si nos ponemos en su lugar, podremos notar que cuando Pedro responde su examen, él tiene dos tipos de propiedades diferentes realizadas en su mente. Por un lado, el alumno en cuestión tiene una cadena de pensamientos relacionados con la comprensión de los ejercicios que la evaluación le plantea. Entre éstos se encuentran por ejemplo, el recuerdo de ciertas fórmulas, la realización de procesos de inferencia de distinto tipo, y el significado de algunos símbolos matemáticos, entre otros aspectos similares. Por otra parte, además de tener esta secuencia de símbolos mentales y reglas de funcionamiento operando mentalmente, Pedro presenta también, algunos estados de carácter cualitativo que acompañan la realización de sus representaciones cognitivas. Respecto de estos otros componentes de su estado mental, pudiera ser, entre otros muchos ejemplos

posibles, que el alumno experimente sensaciones asociadas a cierto grado de tensión en la espalda, algo de opresión en el pecho, y un aumento en la sudoración de sus manos y pies. Denominaremos a todas estas propiedades en conjunto, bajo el término “angustia”, aun cuando éste no resulta suficiente para describir adecuadamente la fenomenología que Pedro experimenta. Tenemos entonces la presencia de dos componentes o dimensiones de su funcionamiento mental que acaecen en el mismo instante: operaciones representacionales sobre asuntos matemáticos y un conjunto de estados cualitativos o emocionales llamados “angustia”. ¿Cuál es la relación que existe entre estas dos dimensiones del funcionamiento mental de Pedro? ¿Existe entre estas algún vínculo o relación causal que los transforme en un todo orgánico en la mente de nuestro alumno?

El anterior es el problema mente-mente de Jackendoff, descrito en la primera parte de este marco teórico y sobre el cual plantearé más adelante, en la tercera parte de esta tesis, una respuesta tentativa que denominaré “la fenomenología como centro o como contexto de la cognición”. No obstante, para analizar adecuadamente el rol de la fenomenología en el funcionamiento global de la mente y responder preguntas como las anteriores, se requiere clarificar a qué me refiero cuando hablo del carácter cualitativo de la fenomenología. Es éste un tema que a primera vista pudiera parecer redundante, no obstante, constituye un problema imprescindible de despejar debido a la confusión existente en la literatura entre el carácter corporal y subjetivo de la experiencia, y el análisis de sus propiedades cualitativas específicas. En lo que sigue, intentaré avanzar en una descripción del carácter cualitativo de la experiencia, diferenciándola primero de las nociones de corporalidad y subjetividad, para poder identificar luego, algunas de sus características definitorias.

2.1.1. Corpóreo no es lo mismo que cualitativo

Cuando hablamos de los estados cualitativos de la mente hacemos referencia a una amplísima gama de experiencias que se manifiestan como un flujo continuo de sensaciones, emociones, estados de ánimo y otro tipo de hechos similares. Se trata de una dimensión inmanente de nuestros estados mentales. No podemos dejar de experimentar fenomenología, ya sea que nos encontremos pensando, recordando, percibiendo, o en cualquier otro tipo de actividad mental, la experiencia se encuentra siempre presente, más allá incluso de nuestra capacidad o no de percatación sobre la misma. Además, como analizaré en detalle más adelante, me refiero a fenómenos que dadas sus propiedades intrínsecas no logran ser descritos acertadamente mediante las palabras. Podemos acercarnos a su identificación a través del lenguaje verbal, haciendo referencia a los estados corporales asociados, sin embargo, aquello no constituye una descripción exacta ni completa de los mismos. La dimensión fenomenológica de la mente es inefable, entre otras razones, porque no se reduce a su substrato corporal ni fisiológico, como a veces pareciera querer demostrar la investigación en torno del cerebro y la mente (Nussbaum, 2008). Si digo por ejemplo, que tengo algo de “tensión corporal”, que “me encuentro inquieto” o que está activada mi ínsula anterior, es evidente que ninguno de estos términos precisa con fidelidad a qué estado cualitativo específico me refiero. El componente interno, la fenomenología de los *qualia*, no resulta atrapable al hacer referencia a la dimensión corporal y fisiológica de éstos. Existen variadas experiencias que pueden asociarse con los mismos estados biológico-corporales, de modo que este elemento, si bien es parte constituyente de cada *quale* en particular¹⁹, no

¹⁹ En la literatura sobre emociones suele hablarse del componente subjetivo de la emoción y el componente fisiológico de la misma como dos aspectos relativamente independientes (Por ejemplo, Aguado, 1995).

refiere con exactitud a su ontología cualitativa, el aspecto central de este tipo de fenómenos. Como examinamos en capítulos anteriores, distinguir el carácter cualitativo de los estados mentales implica ir más allá del reconocimiento de éstos como fenómenos biológicos y corporales, tal y como se releva desde los enfoques de la mente encarnada y las neurociencias. Lo anterior, aun cuando es muy probable que este tipo de propiedades no pueda realizarse nunca sobre un substrato mecánico artificial (Searle, 1996).

2.1.2. Subjetivo no es equivalente de cualitativo

El hecho de que los estados fenomenológicos no sean reducibles a su carácter corpóreo es una de las razones por las cuales suele destacarse el carácter subjetivo de los mismos. Con ello se hace referencia a su ontología constituida desde un punto de vista personal exclusivamente (Humphrey, 1995; Searle, 1996). La dimensión cualitativa de la mente no es una entidad objetiva como el comportamiento, puesto que su ser se configura y se experimenta irremediamente en la privacidad individual de cada organismo. No puede existir un *quale* fuera de la experiencia de un sujeto concreto, de modo que dichos estados no son observables “desde fuera”. Se trata de una propiedad que distingue a la dimensión fenomenológica de la mente de cualquier otro hecho presente en la naturaleza, y como tal, constituye un enorme desafío para su investigación científica, una tradición de conocimiento que opera teniendo como principio fundamental la objetividad de lo estudiado. A diferencia de lo que ocurre con el resto de nuestro mundo físico y cultural, respecto de los estados cualitativos de la mente, tan sólo tenemos

acceso a los propios. Si bien suponemos que nuestros interlocutores tienen expectativas, variaciones del ánimo, sensaciones de acidez y otros estados del mismo tipo, la verdad es que sólo somos testigos de nuestra propia mente como experiencia cualitativa y esta misma es también un fenómeno privado, inaccesible para los demás (Nagel, 2000). Por otra parte, aun cuando la subjetividad es una propiedad que comparten todos los tipos de estados fenomenológicos que experimentamos, no siempre nos percatamos de dicha condición. Que una experiencia sea o no subjetiva en el sentido descrito, no implica necesariamente que nos percatemos de dicha condición. Todas las experiencias, es decir, todos los *qualia*, o toda la gama de estados que constituyen lo que en este trabajo he denominado la dimensión fenomenológica de la mente, es subjetiva en el sentido en que se trata de experiencias que sólo son accesibles desde el punto de vista de la primera persona. Sólo yo accedo²⁰ a mi vivencia de rojo, de dolor, o de desánimo, y el resto de la gente sólo tiene noticia de mi experiencia a partir de mi relato personal sobre la misma, o en su defecto, en función de lo que puedan imaginar al respecto. No obstante lo anterior, decir que la fenomenología tiene un carácter privado o subjetivo no es equivalente a identificar su dimensión cualitativa. Cuando digo que un estado mental es subjetivo en el sentido *searleano* del término, nada estoy diciendo con éste concepto respecto del carácter cualitativo que presenta un *quale* en particular. Podemos tener las mismas, o diferentes experiencias cualitativas, conservando la subjetividad personal de cada una. Subjetividad y cualidad no son la misma cosa, se trata de dos rasgos independientes del mismo fenómeno.

²⁰ El término “acceso” se utiliza aquí en un sentido metafórico puesto que no existe un yo que accede a una experiencia que es distinta del sí mismo. El yo es justamente una forma de experiencia.

Por otra parte, es importante resaltar que no siempre nos damos cuenta de la condición de subjetividad de la experiencia. A pesar de que todo lo que experimentamos es privado e inaccesible para otros, la capacidad de percatación sobre la condición de subjetividad de los *qualia* no opera igual para las diferentes variedades de fenomenología existentes. Así por ejemplo, cuando vivimos una experiencia emocional o anímica determinada, solemos darnos cuenta de que aquello es un fenómeno privado, de tal forma que en condiciones regulares, no atribuimos nuestra emoción a los sujetos con quienes interactuamos. Cuando tenemos rabia comprendemos sin grandes esfuerzos que dicha experiencia corresponde a un estado privado, que se configura al interior de mi mentalidad, y al cual sólo yo tengo acceso. Esta conciencia de la subjetividad personal de las emociones existe más allá de que las causas que provocan los estados afectivos suelen ubicarse fuera de nuestro dominio individual. Sabemos que la rabia, la alegría, o cualquier otra emoción son estados que sólo existen en nuestras mentes, aun cuando se susciten a propósito de cambios ocurridos en nuestro ambiente externo. Sin embargo, no ocurre lo mismo respecto de algunas sensaciones, aquellos estados cualitativos que participan en el proceso perceptual. Aun cuando se trata de experiencias producidas internamente por nuestro organismo, al igual que las variaciones del ánimo, solemos vivenciar este tipo de “fenomenología perceptual” como características atribuibles al entorno, y por lo mismo, accesibles al punto de vista de cualquier observador. Las sensaciones, al menos en el caso de las visuales, son para nosotros eventos transparentes de modo que frecuentemente no somos conscientes de los rasgos intrínsecos de dichas experiencias (Hartman, 1990)²¹. Los *qualia* perceptuales o

²¹ Suponemos que la fenomenología asociada a la percepción se configura con unas características relativamente estándares para todos los seres humanos, asumiendo que tanto usted como yo, cuando vemos el cielo despejado tenemos iguales experiencias internas de azul. En último término, y de forma tácita, atribuimos esta propiedad a una característica intrínseca del cielo y no a una construcción interna de nuestra mente. Sin embargo, no hay nada que impida en principio que dos personas puedan tener experiencias de diferente tipo cuando posan su mirada sobre el mismo pasto y dicen “verde”. ¿Cuál es la razón que explica el hecho de que para una variedad de fenomenología (las

sensaciones, son estados encapsulados, en el sentido fodoriano del término (Fodor, 1986), y en contextos normales resultan impenetrables para la conciencia de tal forma que juegan un papel menos determinante respecto de la cognición²². Las emociones en cambio, se encuentran, en principio, siempre disponibles para su procesamiento consciente, una característica que amerita un examen más detallado de su rol en los procesos cognitivos, tal cual analizaré en los próximos apartados de este marco. En este contexto, cuando de ahora en adelante utilice el término “emociones”, me estaré refiriendo con éste, a toda esta amplia gama de fenomenología que tiene la característica de experimentarse como estados subjetivos²³. Por cierto, se trata de una definición no exhaustiva, pero que sin embargo, servirá para identificar aquello a lo cual me referiré más adelante cuando plantee los estudios empíricos asociados a este trabajo²⁴.

emociones), tengamos claridad respecto de su carácter subjetivo, mientras que en otros casos (las sensaciones), tendamos a atribuir nuestro estado interno a las características del mundo exclusivamente, como si fuesen propiedades objetivas de éste? Pareciera ser que las diferencias en este sentido se relacionan con roles específicos que jugarían uno y otro tipo de estados en el contexto del funcionamiento global de la mente. En condiciones regulares, los seres humanos no nos damos cuenta de que cuando percibimos, realizamos una construcción mental interna llamada “sensación”. La anterior es una situación especialmente notoria en el caso de la percepción visual (Humphrey, 1995).

²² Como examinaré más adelante, a diferencia de las emociones, en al menos algunos de los denominados *qualia* perceptuales podemos hablar de “fenomenología no cognitiva”. En el caso del color por ejemplo, el carácter cualitativo de la experiencia no resulta relevante en términos funcionales, su percepción no indica nada por sí mismo. Las sensaciones de rojo, de verde, o de azul, internamente experimentadas, se relacionan representacionalmente con diferencias en el mundo “allá afuera”, pero sus propiedades cualitativas no tienen consecuencias funcionales en un sentido cognitivo. El *quale* del azul resulta intercambiable por uno de otro tipo (como de hecho ocurre en el caso del daltonismo), y nada relevante en términos cognitivos ocurre. El valor cognitivo de la percepción del color no se encuentra en sus características cualitativas intrínsecas sino más bien en lo que ellas representan, a saber, variaciones cuantitativas de luz en el ambiente.

²³ En este estudio utilizaré el concepto “emoción” en un sentido general, sin entrar en el complejo y probablemente insoluble, problema de definir exhaustivamente los alcances de esta palabra, cuestión que sobrepasa los fines de este estudio. Para una revisión del concepto “emoción” y las dificultades existentes para su definición, recomendamos revisar (Griffiths, 1997).

²⁴ Como podrá apreciarse más adelante en este trabajo, al plantear los estudios empíricos decidí utilizar el término emoción en las entrevistas y cuestionarios utilizados. Tomé esta decisión puesto que me parecía que este concepto refería de manera más intuitiva al tipo de cuestiones que me interesaba indagar con la investigación.

2.1.3. El carácter cualitativo de la fenomenología emocional

De acuerdo con lo expuesto, las propiedades cualitativas de la experiencia no se subsumen en su ontología encarnada ni tampoco en su carácter subjetivo. Se trata sin duda de la propiedad más compleja de analizar de dichos estados. En términos generales, esta interrogante se relaciona con el famoso “*what’s like to be*” de Thomas Nagel (Nagel 1974). El caso del murciélago que Nagel utiliza para ilustrar el contenido de la experiencia, es tal vez el mejor ejemplo que se haya dado nunca para argumentar que la experiencia tiene un contenido, un “cómo es ser”. Dadas las estructuras sensoriales y motrices que posee un murciélago, que le permiten procesar la información de las vibraciones que rebotan en el ambiente cuando se mueve, este animal tiene un particular tipo de experiencias que no resultan aprehensibles desde fuera por un observador externo. Este “como es ser” corresponde al aspecto central y más complejo de cualquier variedad de fenomenología, aquello que se escurre entre las manos al dualismo cartesiano, como he analizado. Pero además, el carácter cualitativo de la experiencia corresponde a un rasgo que resulta excluido también por aquellos que profesan el materialismo, quienes dada la irreductibilidad física de la experiencia, se ven obligados, implícita o explícitamente, a negar el contenido de la fenomenología de la mente.

En el ámbito del estudio de las emociones, esta negación es una maniobra que adquiere, según Barrett, Mesquita, Ochsner, & Gross (2007), diferentes formas en cada línea de investigación existente. Así por ejemplo, hay quienes siguiendo una tradición *behaviorista*, reducen la emoción a sus conductas asociadas, de una forma similar a lo planteado en la primera parte de este trabajo (por ejemplo, LeDoux, 2000). Otros en

cambio, a través de una maniobra que recuerda a los postulados del cognitismo ya revisados, reducen el contenido de los afectos a sus relaciones funcionales, equiparando la experiencia emocional a una apreciación cognitiva o evaluación de una situación determinada (por ejemplo, Fridja, Manstead, & Bem 2000; Lazarus, 1966; Leventhal, 1987). Finalmente, bajo un enfoque que guarda similitudes con la perspectiva del *embodied mind* analizada en apartados anteriores, hay quienes reducen el contenido de la emoción al estado del cuerpo (por ejemplo James, 1890), o a los circuitos cerebrales asociados (por ejemplo Buck, 1999; Plutchick, 2001), o a una combinación de ambos elementos (Damasio, 2001). Según Barrett, Mesquita, Ochsner, & Gross (2007), ninguno de los enfoques anteriores se detiene en el estudio del componente central de lo que llamamos emoción.

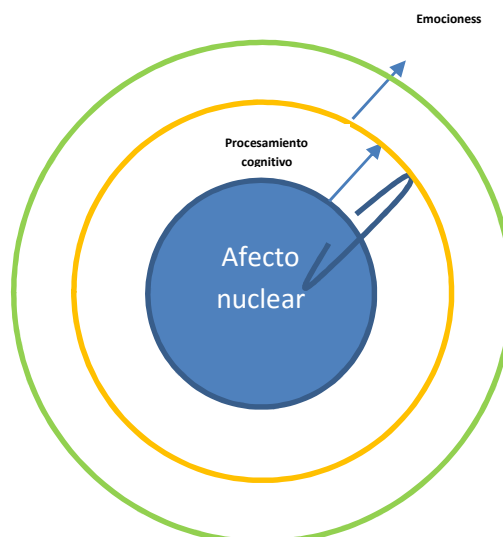
¿Cuál es este componente primordial de aquello que genéricamente llamamos emoción? ¿A qué me refiero entonces cuando digo que un estado emocional es cualitativo?

Podemos avanzar un poco en la comprensión del carácter cualitativo de la experiencia emocional si tomamos como ejes para el análisis, dos rasgos principales que exhiben todos los fenómenos de este tipo y que combinados dan origen a lo que en la literatura es denominado “afecto nuclear” (*core affect*).

2.1.4. Afecto nuclear: el componente cualitativo de la experiencia emocional

Durante los últimos años una serie de investigaciones se ha abocado a la tarea de identificar el aspecto central de aquellos estados que genéricamente denominamos emociones. Dichos estudios, concuerdan en la idea de que existe un “afecto nuclear” (Barret & Russell, 2015), correspondiente a la emocionalidad en su estado primigenio, es decir, con anterioridad a cualquier procesamiento cognitivo o condicionamiento cultural (Barrett, 2011). Según esta perspectiva el afecto nuclear corresponde al bloque básico de construcción sobre el cual se configura la afectividad tal cual la reconocemos popularmente. Este bloque, que algunos autores describen como el *quale* o el “calor” de las emociones (Charland, 2005), tiene un carácter pre intencional y equivale el componente fenomenológico de la emoción, según se hizo la distinción en la primera parte de este trabajo. Las emociones como la rabia, la alegría o el miedo, en cambio, corresponderían a estados que adquieren su configuración a partir de un procesamiento realizado sobre este afecto nuclear, tal cual se representa en la Figura 3.

Figura 3. El afecto nuclear y su procesamiento cognitivo



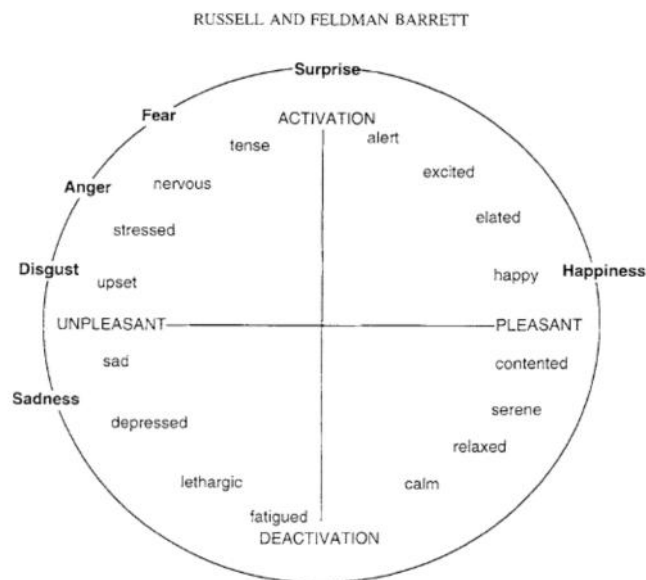
Como puede apreciarse en la Figura 3, en el centro del funcionamiento emocional se encuentra el afecto en su estado primigenio, el cual al ser procesado cognitivamente da origen a las emociones. De acuerdo con este enfoque, (Russel, 2005), las emociones, a diferencia del afecto nuclear, tienen un carácter discreto e intencional (representacional), puesto que están siempre en referencia a algo, algo que no es en sí mismo la experiencia emocional. Tener miedo, es tener miedo “de”. Se trata de un estado que involucra un procesamiento cognitivo o evaluación, además de este bloque fenomenológico original. El afecto nuclear, en cambio, remite a la experiencia en un sentido puro, antes de que ésta sea “ligada” o “reformulada” a partir de procesamiento cognitivos, en el sentido representacional del término. Debido a lo anterior, hay quienes sostienen que el concepto “emoción” es un término de la psicología popular, que no resulta tratable desde un punto de vista científico, puesto que no remite a una entidad básica natural susceptible de investigación empírica, como sí ocurriría con el afecto nuclear (Barrett, 2006).

El afecto nuclear refiere a la constante corriente de alteraciones transitorias que un organismo experimenta y que reflejan modificaciones en su entorno. El ambiente y su permanente flujo de cambios son traducidos por el organismo a un código interno de variaciones que es experimentado privada y fenomenológicamente. En un cierto sentido, esta fenomenología obedece a la resistencia que opone el organismo a los cambios con el objetivo de mantener su homeostasis (Barret & Russell, 2015). El afecto así entendido corresponde entonces a una forma de conocimiento que forma parte de nuestro “cableado” de nacimiento, un “barómetro” de sentimientos que proveen al organismo de una medida para estimar las variaciones cualitativas que se producen en su ambiente externo. ¿Cómo se configura este bloque fenomenológico denominado afecto nuclear?

2.1.5. Valencia e intensidad: dos ejes claves en la configuración de la experiencia emocional

El *core affect* es fenomenología que se organiza a partir de la combinación de dos ejes de experiencia denominados valencia y grado de excitación (*arousal*). Se trata de dos dimensiones que aun cuando no permiten distinguir con completa exactitud entre diferentes estados particulares, sí posibilitan al menos su agrupación en clases de hechos distintos. Respecto de la valencia, corresponde al carácter agradable o desagradable de un estado determinado, el placer o incomodidad que presenta la experiencia. La activación o *arousal* en cambio, corresponde a una dimensión que cruza la valencia y que otorga la intensidad a un estado en particular, tal y cómo se muestra en la Figura 4.

Figura 4. Mapa esquemático del afecto nuclear.



Fuente: Russell, J., & Barret, L. F. (1999). Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotions: Dissecting the Elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 805-819

Toda experiencia emocional tiene una valencia, en el sentido en que se vivencia internamente como un estado placentero o desagradable. Pero además, cada estado cualitativo exhibe también una cierta intensidad puesto que varía dentro de un continuo de posibilidades de mayor o menor activación. La consideración de ambos ejes (valencia y grado de activación), permite diferenciar distintas clases de fenomenología, de modo que por ejemplo, la indisposición y la placidez son dos tipos de estados claramente diferenciables en virtud de su valencia, esto es, el hecho de que se experimentan internamente como algo desagradable en el primer caso, y agradable en el segundo. Pero además, al interior de una misma clase de valencia pueden identificarse diferentes subtipos de estados según el grado de activación que cada uno posea, tal y como se presenta en la Figura 4.

2.1.6. Dos niveles de experiencia: el afecto nuclear y las emociones

En el modelo de Barrett y Russell, se identifican 16 estados cualitativos primigenios específicos, denominados episodios emocionales prototípicos (*Prototypical Emotional Episodes*), configurados por la combinación de valencia y activación (Barrett & Russell, 2015). Luego, a partir del procesamiento cognitivo, surgen aquellas experiencias que cultural y popularmente llamamos “emociones”. Según Barrett et al. (2007), se trata de un proceso de mutuo constreñimiento entre estos dos bloques constructivos de la mente, que da origen a la experiencia emocional discreta e intencional que reconocemos como emoción. El modelo, denominado *Conceptual Act Model of Emotion* (Barrett, 2011), apunta a solucionar la paradoja existente en torno del estudio de las emociones,

consistente en el hecho de que aun cuando subjetivamente, los seres humanos reconocemos la existencia de experiencias emocionales como estados discretos, en el cerebro no hallamos circuitos neuronales específicos asociados a dichas experiencias. El afecto nuclear en cambio, sí tiene un origen biológico genético y se asocia a un “cableado” neuronal específico.

Las distinciones anteriores suponen un problema de orden filosófico, cual es la diferenciación entre dos niveles de existencia de aquello que podríamos llamar experiencia afectiva. Como he señalado, por un lado tendríamos el afecto nuclear, un sistema asociado a un flujo fenomenológico continuo de variaciones del ánimo. Por otra parte estarían las emociones, estados de carácter discreto resultantes de la integración del *core affect* con el sistema de categorización conceptual que organiza la experiencia. Varias preguntas son las que se suscitan a propósito de la distinción entre estos dos niveles fenomenológicos ¿Qué relaciones y/o diferencias cualitativas existen entre la fenomenología correspondiente al *core affect* y la experiencia emocional discreta? ¿Por ejemplo, qué es aquello que experiencialmente distingue el nerviosismo, la parte interna de la Figura 2 correspondiente al afecto nuclear, respecto del miedo, el borde externo referido a las emociones? ¿Podemos hablar de experiencia en un sentido (auto) consciente antes de que ésta sea categorizada conceptualmente? El siguiente ejemplo tal vez sirva para intentar dar una respuesta a las preguntas anteriores.

Juan vino a casa después de una larga jornada de trabajo. El día fue complejo, comenzando con una conversación con su jefe nada más llegar a la oficina. Durante este encuentro Juan fue interpelado duramente por un problema que en último término no dependía de él. Juan, que no es un tipo dado a las confrontaciones, asumió la

situación sin reclamos y salió de la oficina de su jefe en silencio. Durante el resto del día se dedicó a trabajar sin pausa, como es su costumbre, y aunque a ratos venían a su mente las imágenes de la conversación sostenida con su jefe, Juan no colocó su atención en ello. Por el contrario, ese día Juan trabajó sin descanso, de forma más intensa aún que lo habitual, distrayendo su mente en las tareas laborales. Al llegar a casa, Juan se encontró con su señora quién nada más verle le señala efusivamente: ¡Qué mala cara traes! ¿Tuviste algún problema en la oficina? En ese preciso instante se agolpan en la mente de Juan las imágenes de la conversación mantenida con su jefe por la mañana y resuenan ahora agresivamente, algunas de las palabras expresadas por su superior. Juan se percata entonces de una intensa sensación de rabia, emoción que le lleva a reflexionar que de forma permanente es maltratado por su jefe, y que con su silencio, él avala esta relación.

¿Es posible que Juan estuviese todo el día molesto sin percatarse de aquello? ¿Si así fuese, qué diferencias cualitativas existen entre la experiencia previa de molestia de Juan (el afecto nuclear), y la fenomenología resultante de su categorización como rabia e injusticia (la emoción)? De acuerdo con los investigadores del *core affect*, lo que Juan tenía realizado en su mente antes de llegar a casa, era una experiencia afectiva en sus dimensiones nucleares, es decir, un estado desagradable con un particular grado de activación. Se trataba de afecto nuclear, puesto que se “desplegaba” en la mente de Juan de forma “pura”, carente de la organización que ofrece la categorización conceptual a través del lenguaje y otras “herramientas” representacionales. En términos generales, podríamos decir que Juan no era auto-consciente de dicho estado, sino que su experiencia estaba presente de un modo implícito y no intencional. No es que Juan no vivenciase su estado de ánimo, en el sentido cualitativo del término, sino que no prestaba atención a su experiencia distrayendo su mente en otras cosas. La emoción en su sentido

primitivo, como lo ilustra el ejemplo anterior, es “un fenómeno natural que tiene valencia y que es susceptible de ser modificado por circunstancias psicológicas y culturales” (Charland, 2005, la traducción es mía).

En el caso de Juan, la fenomenología “previa” se presenta como un trasfondo difuso o desorganizado que tiñe su actuar, razón por la cual él trabajó ese día con más ahinco que nunca, evitando así profundizar en su experiencia de desagrado. Este desagrado original no era, sin embargo, una emoción en el sentido popular del término puesto que carecía del componente representacional que caracteriza a dichos estados. En palabras de algunos de los máximos exponentes de la teoría: “el afecto nuclear no es en sí y por sí mismo suficiente para la representación mental de la emoción. La emoción es un estado mental intencional, un estado afectivo que es acerca de algo” (Barrett, Mesquita, Ochsner, & Gross, 2007 pag 379, la traducción es mía). El paso desde el afecto nuclear hasta las emociones como estados representacionales requiere procesar cognitivamente la experiencia afectiva a través de su valorización y categorización: “ambos procesos, la valorización y la categorización modifican el estado de la persona creando un producto emergente que es a la vez afectivo y conceptual”. (Barrett, 2006, pág. 36, la traducción es mía). Se trata de un proceso que no sigue una secuencia lineal sino que opera, como he dicho, a través de mutuos constreñimientos entre el afecto nuclear y las distinciones cognitivo representacionales que permiten su conceptualización. Como resultado surge la solución o totalidad que llamamos “emoción” (Barret et al., 2007). La paradoja se produce, no obstante, puesto que en principio, parece que no nos resulta posible acceder a la fenomenología de la emoción directamente, sin un acto de percatación de por medio que involucra procesos cognitivo representacionales que modifican la experiencia. A través de distinciones cognitivas, preferentemente lingüísticas, nuestra experiencia

emocional básica es ligada a determinados conceptos que permiten su organización otorgándole un carácter intencional que la “dirige” o “refiere” sobre algo distinta de ella misma. Podríamos decir que a través de este proceso de categorización, la emoción rompe su encapsulamiento original y se “expande” o “conecta” con determinados objetos del mundo interno o externo de quien la experimenta.

En el contexto de lo anterior puede entenderse a los estados fenomenológicos primigenios (el afecto nuclear) como significados implícitos, es decir, un estado “incluido en otra cosa sin que ésta lo exprese” (Real Academia Española, 2016). Se trata de significados que se encuentran al interior de la experiencia pero que requieren de categorías conceptuales para su emergencia al nivel de la conciencia. De acuerdo con Solomon, (2007) el mayor exponente de las teorías evaluativas de la emoción, el enojo es percepción implícita de injusticia, de tal forma que cuando nos sentimos molestos, estaríamos enjuiciando tácitamente una situación como inequitativa. Lo anterior, puesto que dicha experiencia, incluso antes de ser puesta en palabras nos predispone cognitivamente en un cierto sentido. Versiones análogas pudieran mantenerse de muchos estados emocionales distintos. Por ejemplo, la nostalgia implicaría una apreciación de mejores escenarios en el pasado, o el dolor, correspondería a una evaluación de daño en alguna parte de nuestro cuerpo.

Experimentar una emoción como entidad discreta y representacional, tal cual concebimos popularmente estos fenómenos, es un proceso que requiere la combinación de “ingredientes” tanto de tipo cualitativo/afectivo, como de carácter cognitivo/conceptual. Según Barrett et al. (2007), se trata de un modo de funcionamiento

que no es exclusivo de las emociones, sino que se encuentra en la base de todos los estados mentales.

Teniendo en cuenta lo anterior es posible concebir la cognición como un proceso inseparable de la afectividad, tal cual lo demuestra empíricamente la investigación en neurociencias, a través de la identificación de zonas en el cerebro donde los procesos cognitivos y emocionales se integran. Los estudios en esta línea han detectado actividad de este tipo en la ínsula anterior (Gu, Liu, Van Dam, Patrick, & Fan, 2012), y la corteza somato-sensorial (Sterr, Shen, Zaman, Roberts, & Szameitat, 2007). Esta situación, ha llevado a algunos neuro-científicos a señalar que la distinción existente entre la cognición y las emociones es únicamente fenomenológica, pero no ontológica. (Duncan & Barrett, 2007, citados en Gu, Liu, Van Dam, Patrick, & Fan, 2012). Analizar de este modo el funcionamiento de la mente permite distinguir una continuidad entre los estados del ánimo y los fenómenos “cognitivos” característica que, en cierta medida, hace borrosas las diferencias que habría entre ambos tipos de procesos y da cuenta de que no existiría el pensamiento en un sentido “puro”, tal cual ha sido concebido tradicionalmente este proceso. Cada vez que en la mente toman forma estados de corte simbólico representacional, en ésta hay también propiedades cualitativas presentes. Del mismo modo, aunque en una dirección opuesta, examinar el modo de funcionamiento constructivo de la mente nos permite tomar nota del carácter cognitivo de la fenomenología emocional, tal cual se examina en lo que sigue.

2.1.7. El carácter cognitivo de la fenomenología emocional

En los apartados anteriores he intentado destacar el carácter cualitativo de los estados mentales con el objetivo de sentar las bases que me permitan evaluar la posibilidad de que esta característica juegue algún rol específico en términos cognitivos. Como ya he señalado, la dimensión cualitativa de la mente es una realidad inmanente: no podemos no experimentar fenomenología a cada momento. Desde que abrimos los ojos al despertar del sueño nocturno comenzamos a sentir diferentes tipos de estados cualitativos, y estos permanecen “hasta que nos dormimos de nuevo, o caemos en un estado comatoso, o nos morimos, o de uno u otro modo, quedamos inconscientes” (Searle, 2000, pág. 19). Se trata de un flujo constante de sensaciones de todo tipo, emociones, sentimientos, dolores, y un largo etcétera de estados y combinaciones de los mismos que se suceden sin parar, de tal forma que al menos subjetivamente, tenemos la vivencia de que se trata de un continuo infinito de experiencia.

Resulta difícilmente sostenible que esta variada y omnipresente característica de la mente sea un mero accidente o “capricho” de la naturaleza. Algún sentido adaptativo ha de tener este sinfín de estados mentales, por más que históricamente, la filosofía y la ciencia se hayan empeñado en negar su importancia (Dennett, 1995; Churchland, 1981). Cada estado emocional en específico cumple un rol en términos de guiar, orientar o facilitar nuestro pensamiento en un cierto sentido o dirección. Veamos un ejemplo para ilustrar la idea anterior. ¿Qué pasaría si producto de una neurocirugía se modificaran mis circuitos cerebrales asociados a la experiencia de la rabia conectándose a los de la

tristeza²⁵, de modo que cada vez que me enfrente posteriormente a situaciones que originalmente me causaban enojo, experimentase ahora una tristeza en el mismo grado? ¿Cambiarían de alguna forma mis estados cognitivos como consecuencia de lo anterior?

En principio, extrapolando escenarios a partir del recuerdo de mis experiencias previas con estos dos estados, yo supongo que una situación como la descrita disminuiría mis posibilidades de adaptación al entorno. Probablemente, experimentando siempre tristeza en vez de rabia, sufriría constantes situaciones degradantes de forma innecesaria, ya que sería incapaz de reaccionar en el sentido de defenderme y modificar mi contexto cuando, por ejemplo, soy atacado verbalmente por un compañero de trabajo que me insulta. Resulta improbable que desde la pena experimentada yo exprese una respuesta del tipo: “¡no voy a tolerar que me hables en ese tono!” Se trata de una expresión que no “calza” con mi estado cualitativo actual de congoja, de modo que se vuelve una conducta improbable en este escenario. Pero más importante aún para los efectos de este trabajo, los estados cognitivos que emergerían cada vez que soy agredido tendrían unas características diferentes a las que originalmente surgían en el contexto de la rabia experimentada. Tal vez, mi experiencia cualitativa de tristeza dirigiese ahora mi pensamiento en una dirección más reflexiva o introspectiva, y es probable que en este estado me sorprendiese frecuentemente preguntándome cosas como “¿qué es aquello que tengo que hacer que otros me humillen?” No parece entonces

²⁵ El lector apreciará una aparente contradicción entre lo afirmado en los párrafos precedentes y el presente ejemplo sobre intercambio de *qualia*. En coherencia con el modelo de Russell y Barrett expuesto, no resulta factible hablar de “circuitos cerebrales de la rabia o de la tristeza” como se señala en este ejemplo. Para ser más exactos debiésemos utilizar los términos del modelo correspondientes al *core affect*, a saber estrés o nerviosismo por un lado, y letargo o depresión por otra parte. No obstante, con el objetivo de ilustrar de forma más intuitiva el punto, referido a las consecuencias cognitivas de un intercambio de *qualia* emocionales, hemos utilizado los términos rabia y tristeza respectivamente.

trivial un intercambio cualitativo de las características propuestas²⁶. Mientras que anteriormente, la rabia experimentada me llevaba a defenderme y evaluar la injusticia de ciertas situaciones, la tristeza actual me deja sin los recursos necesarios para moverme de forma adaptativa en entornos agresivos.

Considerando el análisis de casos como los anteriores puede afirmarse que el carácter cualitativo de los estados mentales es una propiedad en cierto modo cognitiva, puesto que “abre” o “cierra” determinadas posibilidades al pensamiento. De hecho se trata de un asunto que ya ha sido tratado empíricamente en el ámbito de los estudios sobre las relaciones existentes entre la emoción y la cognición. En este plano la investigación indica por ejemplo, que la tristeza, una experiencia de valencia negativa, nos “invita” a la reflexión, en la dirección de hacer introversión sobre nuestros pensamientos, valores y conductas (Stein & Jewett, 1986).

El carácter cualitativo de la tristeza, más allá de su valencia y grado de activación, es una experiencia que nos “sugiere” que hay algo en nuestro interior que requiere ser atendido para su modificación o remoción. La rabia en cambio, es una emoción que aparece relacionada en la literatura con la focalización en los obstáculos externos que impiden la consecución de un objetivo (Choliz, 2005), así como con la percepción de injusticia, como ya he señalado (Solomon, 2007). Se trata de una emoción que siendo también de valencia negativa como la tristeza, contiene una fenomenología intrínseca de

²⁶ Este experimento mental guarda una estrecha semejanza con los casos de espectro invertido de Chalmers, (1999). Sin embargo, la situación que se plantea en este trabajo contiene algunas particularidades que permitirían analizar otros aspectos relacionados con el dilema de los *qualia*. En primer lugar, yo utilizo este ejemplo con el fin de examinar las relaciones existentes entre las propiedades cualitativas e intencionales de la mente, un objetivo diferente del que suele perseguirse cuando lo que se plantea son situaciones de espectro invertido, generalmente diseñadas para analizar la posibilidad de reducción de los *qualia* a su substrato físico. En segundo lugar, en este trabajo se discute la posibilidad de una modificación de experiencias emocionales, un ejemplo de *quale* que no suele ser considerado en la literatura filosófica relacionada.

otro orden que posibilita la emergencia de estados cognitivos específicos. El enojo a diferencia de la tristeza, dirige nuestra atención sobre el entorno indicándonos que algo va mal “allá afuera”, o que estamos siendo injustamente tratados, de modo que puedan plantearse acciones que corrijan la situación.

Como se desprende del análisis de este hipotético escenario, el aspecto intrínsecamente cualitativo de la fenomenología es una característica que tiene consecuencias funcionales, tanto de tipo conductual, como en lo que respecta a los pensamientos que pueden surgir desde cada estado en particular. Dicho de otra forma, la propiedad cualitativa específica de un *quale* emocional en particular, sería en último término, un estado cognitivo potencial o una representación en ciernes. En este contexto cuando tenemos rabia, por ejemplo, estaríamos de algún modo “pensando” que vivimos una situación injusta, aun cuando se trate de un proceso todavía implícito. Cada *quale* emocional, más allá de ser placentero o desagradable contiene en su interior elementos cognitivos o intencionales específicos (Horgan & Tienson, 2002), una situación que al ser reconocida como tal nos permitirá hablar de dichos estados como fenómenos que son el centro de nuestra cognición, tal cual haremos uso de esta metáfora cuando planteemos los estudios empíricos asociados a esta tesis. Por el momento, en el tercer capítulo de este marco teórico, a continuación, intentaré avanzar un poco más hacia el contexto educativo, analizando de qué forma todo lo revisado hasta ahora tiene consecuencias para la enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 3.

LAS CONCEPCIONES SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LAS EMOCIONES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1. La escuela y las concepciones docentes: ¿Educar para socializar o educar para cambiar la sociedad?

El libro de educación del psiquiatra Claudio Naranjo, quien lleva décadas formando emocionalmente a los docentes en distintos puntos del planeta, se denomina “Cambiar la Educación para cambiar el mundo” (Naranjo, 2004). Se trata de un título sugerente, en la línea de otros pensadores que han visto en la educación una llave para el desarrollo de las personas (Rogers, 1996), y en consecuencia, para el cambio social hacia un sistema más democrático y justo (Dewey, 1946). Los anteriores corresponden a objetivos de la educación que algunos definen como su fin último, en una línea que, si nos apuramos, puede conectarse incluso con las ideas de Piaget, quién concebía el aprendizaje como una vía hacia el desarrollo de los aprendices (Coll & Martí, 2001). No es el aprender un objetivo en sí mismo, es que aprendemos para desarrollarnos. Las matemáticas, el lenguaje, la historia, más que como contenidos de aprendizaje debieran ser vistas como herramientas para el desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más complejas en los aprendices: el paso desde el equilibrio simple al equilibrio mayorante, en palabras del psicólogo suizo. En términos ideales (utópicos si se quiere), la cadena de transformación del individuo y la sociedad sería más menos la siguiente: los estudiantes aprenden una serie de contenidos en la escuela → a través de este proceso desarrollan al máximo sus capacidades → producto de este desarrollo

contribuyen a la realización de las modificaciones que requiere la sociedad en su conjunto.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha plasmado esta meta de la educación como un asunto esencial cuando señala en el Informe Delors:

“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación (...) Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación” (Delors, 1996, págs. 12,13).

Se trata de una publicación del año 1996 y que, sin embargo, ya mostraba conciencia del decaimiento que estos objetivos iban teniendo en nuestros sistemas educacionales, cada vez más estandarizados y centrados en el aprendizaje como proceso escindido del desarrollo. A pesar del relativo consenso existente entre los expertos respecto del rol de la educación como motor de desarrollo personal y cambio social, ocurre que nuestras escuelas no parecen ir en la la dirección propuesta por UNESCO. Probablemente, aquello requeriría contar con sistemas de evaluación más dinámicos, aulas diversas e inclusivas, y sobre todo, docentes flexibles que utilizaran la

pedagogía de modo plástico, adecuándose así a los tiempos cada vez más dúctiles de nuestra sociedad. Sin embargo, nuestros sistemas educacionales más que ser maleables, se caracterizan por su resistencia al cambio. Pozo et al. (2006), describen muy bien este inmovilismo cuando señalan que si nos ocurriese, como alumnos del sistema escolar, que despertásemos de un sueño de 40 años, de una forma similar a la película “El dormilón” de Woody Allen, pocas cosas nos serían extrañas en la sala de clases. Las modificaciones operadas en los últimos cuarenta o cincuenta años se han suscitado sobre todo en el ámbito de la investigación referida a las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero no así en las prácticas educativas, donde sigue predominando un larvado conductismo (Pozo et al., 2006).

Poco cambian nuestras escuelas con el paso de los años. Por el contrario, pareciera que se vuelven cada vez más rígidas, una situación que tal vez resulte fomentada por las crecientes políticas privatizadoras que predominan en el mundo. Éstas, en acoplamiento con las concepciones economicistas de la “calidad” educativa, inducen la sensación de diversidad donde no hay más que estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nieto, 2014). Así las cosas, tenemos que la educación, lejos de ser un motor de cambio social es más bien una promotora de los valores y prácticas características de nuestra cultura. Educamos para socializar más que para cambiar la sociedad. Pensemos como ejemplo, en el caso de las exigencias de mayor democracia que reclaman las organizaciones y movimientos sociales que brotan como epidemia en nuestro planeta (Hessel, 2011). ¿En qué medida son nuestros sistemas escolares un nicho de experiencia y desarrollo de mayores niveles de participación para los futuros ciudadanos? Más bien parece que todo lo contrario. La escuela sigue siendo en esencia, el mismo espacio prusiano que motivó el

establecimiento de un sistema masivo de aprendizaje destinado a la formación de mano de obra para la industria (Gatto, 2000). Con algunas excepciones²⁷ nuestras escuelas son la mejor expresión de la verticalidad y autoritarismo que con airado entusiasmo criticamos en nuestros sistemas sociales. Obsérvese como ejemplo, las dificultades asociadas a la implementación de la enseñanza para la ciudadanía (Cordero & Aguado, 2015), o los precarios grados de desarrollo que han experimentado en el mundo las experiencias enmarcadas en el movimiento denominado “educación inclusiva” (Laurin-Bowie, 2009). En un mundo con niveles de desigualdad cada vez mayores (Oxfam Internacional, 2016) pareciera lógico soñar con una escuela donde los futuros ciudadanos experimentasen una “cancha más pareja”, un espacio de convivencia con menos desigualdad entre sus integrantes. Aquello pudiera devenir en actores sociales más críticos y conscientes de la necesidad de cambios (García-Huidobro, 2007). Después de haber vivido en contextos igualitarios no puede uno sentirse cómodo en la segregación. De modo que es esperable que quienes viviesen en la escuela experiencias de mayor justicia, igualdad y respeto de los derechos humanos, egresen de nuestros sistemas escolares “prestos a cambiar el mundo”.

Sin embargo, en muchos lugares del planeta ocurre que los sistemas escolares tienden cada vez más a la segregación a través de las políticas de privatización. Se trata de una lógica que refuerza, implícitamente, la idea de que existen distintas clases de

²⁷ El documental “La educación prohibida” exhibe una serie de experiencias educativas alternativas en Latinoamérica y España. Puede verse completa en: <https://www.youtube.com/watch?v=1RBBVL1Sah0>
No obstante el valor que presentan dichas experiencias como ejemplos de una educación diferente, me parece que éstas adolecen del mismo problema al cual vengo haciendo referencia en todo este trabajo: la falta de confianza en el aprendizaje como proceso no sólo cognitivo, sino también emocional. La diferencia es que en estos casos, empeñados en mostrarse como sistemas alternativos, suele “rellenarse” el proceso educativo con talleres destinados a tratar las emociones, los valores, etc., mediante actividades que se encuentran escindidas del aprendizaje de las asignaturas tradicionales. Nos encontramos por tanto, frente al mismo problema de fondo, aunque tratado de un modo distinto al de la educación tradicional

personas según los ingresos que las familias poseen y el tipo de educación al cual pueden acceder. ¿Tiene sentido exigirle a quien se ha formado en un sistema segregado que promueva la igualdad de oportunidades y derechos entre las personas?

Alguien pudiera argumentar que contrariamente a lo afirmado en párrafos anteriores, el sistema educativo se encuentra cada vez más ocupado de este tipo de cuestiones. Mal que mal, hoy tenemos programas educativos relacionados con la convivencia, la prevención del acoso escolar, la integración de las minorías sexuales, o el cuidado del planeta entre otros temas relacionados. Por cierto, se trata de avances importantes, sin embargo, hay un punto álgido respecto de estas políticas de cambio que no parece tenerse en cuenta al momento de su diseño. La mayoría de los ejemplos anteriores corresponden a programas que, de modo equivocado, se implementan siguiendo la lógica de los aprendizajes declarativos o explícitos. Éste es un tipo de proceso que permite la construcción de significados “sobre acontecimientos, hechos e información general” (Morgado, 2005, pág. 225), pero que poco o nada tiene que ver con la adquisición de valores y cambios en los patrones de conducta de los estudiantes.

Cuando hablamos de formar a los futuros ciudadanos para un mundo más justo, nos encontramos frente a desafíos de cambio más relacionados con el hacer que con el saber. No se busca sólo aprender “qué” son los derechos humanos o “qué” es el respeto por el medio ambiente. Se trata, principalmente, en estos casos, de la adquisición de modos de comportamientos respetuosos, tolerantes o que demuestren valoración por este tipo de cuestiones.

Desgraciadamente, las políticas y programas educativos se equivocan en estas distinciones. Buscando el desarrollo integral de sus alumnos, el proceso de enseñanza sobre estos temas suele apuntar al aprendizaje de conceptos tales como “respeto”, “diversidad”, “tolerancia”, etc. Sin embargo, de poco o nada sirve saber “qué” es el respeto si no se aprende a vivir de un modo respetuoso. Poco aporta al cambio cultural conocer el concepto “diversidad” si en la práctica, los modos de convivencia escolares tienden a la uniformidad²⁸.

De forma muy desafortunada las escuelas niegan a través de sus prácticas y reglas implícitas aquello que declaran explícitamente como deseable en el currículum. Por cierto, ésta es una condición que se encuentra encastrada en un contexto cultural católico-occidental más amplio, donde se considera como único saber verdadero aquello que es expresado verbalmente (no olvidemos la importancia que adquiere “la palabra” en la doctrina católica)²⁹. Por otra parte, las directrices políticas que presionan para cumplir con estándares internacionales evaluadas a través de sistemas de medición internacional como PISA³⁰, obligan a que los aprendizajes sean concebidos como procesos de todo o nada, en atención a la búsqueda de objetivación de los resultados con fines comparativos entre países. Esta situación, avalada y promovida por la cultura neoliberal que prevalece entre las naciones que conforman la OCDE³¹ (Pozo, 2016), obliga a los docentes a relegar a segundo o tercer plano su sensibilidad como criterio experto a la hora de estimar avances en el proceso de aprender. En este contexto, sólo

²⁸ Por ejemplo, en Chile se asiste a la escuela pública con un uniforme de blanco y tonos grises

²⁹ En Chile, por ejemplo, entre los años 1998 a 2008 la cantidad de colegios que se declaraban explícitamente como católicos aumentó en un 10%, correspondiendo el año 2008 a un total de 580 establecimientos que atendían a una población de 583.461 alumnos (dato extraído de la página web del Arzobispado de Santiago: <http://www.iglesiadesantiago.cl/noticias.php?id=15391>)

³⁰ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*

³¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

puede decirse que un alumno ha aprendido si es capaz de verbalizar un contenido en particular, de tal forma que poco importa lo que se hace o lo que se siente, en comparación a lo que se dice, una cosificación del proceso educativo que adquiere su máxima expresión en el uso del término “resultados de aprendizaje”.

El anterior es un mecanismo que influye sobre todos quienes pasan por las aulas escolares pero que, en particular, presenta una importancia radical para la formación de quienes una vez que egresen, escogerán la profesión docente. Durante sus doce años de formación escolar, los futuros profesores y profesoras adquirirán una serie de representaciones implícitas acerca de diferentes cuestiones relativas a la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como examinaremos a continuación, dichas representaciones les dificultarán en el mañana, cumplir adecuadamente su rol como formadores en el sentido anteriormente descrito. Nos referimos a una dificultad que se producirá incluso más allá de lo que ellos mismos busquen intencionada y conscientemente.

3.2. Las representaciones implícitas de los docentes

De acuerdo a lo examinado en el apartado anterior, el sistema escolar con todos sus dispositivos de interacción social y su inmanente carga de valores culturales, configura una poderosa instancia de construcción de creencias acerca del proceso educativo para los futuros docentes. Mucho más allá de aquello que podemos declarar

conscientemente, los educadores tenemos una serie de representaciones implícitas que, querámoslo o no, influirán sobre nuestra práctica pedagógica. Las representaciones implícitas que los docentes poseen influyen no sólo las interpretaciones sobre lo que ocurre en la sala de clases, sino que además, se constituyen como directrices para la práctica pedagógica (Calderhead & Robson, 1991). Sobre todo en situaciones de incertidumbre, dichas representaciones se activarán y tenderemos a actuar guiados por éstas, más que por los contenidos que adquirimos de forma explícita y declarativa. Y ocurre que el aula escolar es un espacio de mucha complejidad e incertidumbre (Doyle, 1983, Jackson, 2001). Con un gran número de personas interactuando diariamente en múltiples dimensiones, donde todo ocurre de modo inmediato y público, es poco lo que se puede predecir respecto del proceso. Así las cosas, el poder de la planificación asociado a la enseñanza-aprendizaje es limitado. Son muchas las situaciones donde los docentes deben diariamente “improvisar” acudiendo de modo no consciente a estas representaciones, las cuales jugarán un rol como guías de conducta y toma de decisiones. Pensemos como ejemplo, en el profesor novato que llega a la sala de clases y se encuentra con un gran alboroto entre los estudiantes. Este docente sabe, producto de su formación universitaria, que debe regular el desorden con alguna estrategia que no implique agregar más tensión entre sus alumnos. Tal vez hablar en un volumen más bajo hasta que los estudiantes se autoregulen, o quizás, escribir en la pizarra “necesitamos silencio para comenzar la clase”. Sin embargo, si la situación se repite diariamente, es probable que este profesor termine, “sin querer hacerlo”, dando un grito para silenciar a sus alumnos. Se trata de una acción no deliberada, una conducta guiada probablemente por su propia experiencia como alumno del sistema escolar. Tal vez allí padeció similares voces por parte de sus propios docentes. Mal que mal es una estrategia que “funciona”, en el sentido en que provoca el efecto buscado, aun cuando

significa reproducir un estilo de relación no deseado con los estudiantes. Algo parecido puede que ocurra con las ironías, las charlas excesivamente expositivas, la conformación del espacio físico de la sala, etc. Comienza así un proceso endogámico de reproducción social de la educación a pesar de todas las buenas intenciones y las pautas recibidas por los docentes durante su formación universitaria. Más allá de los planes, políticas y programas educativos que buscan otros modos de relacionarse entre docentes y alumnos(as), el sistema se reproduce a sí mismo de un modo muchas veces indeseado e innecesario.

Como hemos dicho, se trata de una situación que depende en gran medida de la internalización por parte de los docentes, de modelos de enseñanza conformados durante el tiempo que ellos han pasado en relación con sus propios profesores en la escuela (Lortie, 1975). Tomando en consideración estos antecedentes, hay quienes incluso afirman que la formación de los docentes no comienza con su ingreso a la universidad (Alliaud, 2002). Las experiencias que traen los estudiantes de pedagogía como parte de su biografía escolar, configuran una impronta que se activará posteriormente durante su ejercicio profesional. Esta cultura latente constituye un factor de inercia, dificultando el cambio en nuestros sistemas educacionales. La cercanía y familiaridad que tienen los estudiantes con los procesos de enseñanza les lleva a identificarse con las prácticas educativas a las que fueron expuestos, jugando un rol en el proceso de reproducción social y mantención de las mismas (Ginsburg & Newman, 1985). Se trata de representaciones muy difíciles de modificar puesto que fueron adquiridas de forma implícita, un tipo de aprendizaje que es filogenética y ontogenéticamente más antiguo, y por lo tanto, más robusto que los conocimientos que de modo explícito suelen adquirirse durante la formación universitaria (Pozo, 2008;

Reber, 1989). Por otra parte, aun cuando las teorías implícitas son primitivas si se les compara con las teorías formales, éstas sirven para proporcionar regularidad a la experiencia otorgando además estructura al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Randon & Menges, 1991) y constituyéndose en un gran predictor de las prácticas docentes (Clark & Peterson, 1986; Gómez & López, 2003; Pajares, 1992).

Según Nespor (1987), en la síntesis de conocimientos las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar o discriminar entre varias de ellas. En el nivel de las creencias (implícitas), en cambio, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Estas últimas, surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo.

De cualquier forma, de acuerdo con Pozo (2008), la distinción entre implícito y explícito no debería entenderse como una dicotomía entre ambos formatos de la actividad mental, sino como un continuo que va desde lo implícito no consciente, a la progresiva explicitación de los estados mentales. Así, “la mayoría de los autores parece estar de acuerdo, en que es necesario una convergencia de métodos que presten distintas perspectivas al mismo objetivo de estudio, y que permitan diferenciar los aspectos implícitos de las concepciones de otros más explícitos o más relacionados con convenciones sociales” (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, & Martin, 2006, pág. 81).

Al analizar la literatura sobre las metodologías utilizadas para la evaluación de las concepciones, nos encontramos con una clasificación que permite distinguir con cierta

claridad entre herramientas destinadas a indagar aspectos implícitos o explícitos de las concepciones. De acuerdo a estas clasificaciones, las entrevistas o los cuestionarios tipo likert, constituyen ejemplos de metodologías que permiten acceder a las capas más explícitas de las concepciones. El uso de analogías y los cuestionarios de dilemas por su parte, constituirían herramientas destinadas a profundizar más en el polo implícito de las concepciones. Respecto de la evaluación del polo más explícito, no parece haber un problema significativo en relación con el tipo de metodología a utilizar a la hora de investigar. Tal vez, el asunto estribe aquí principalmente, en torno de aspectos prácticos, tales como el grado de estandarización que la metodología presente, el número de sujetos que puedan evaluarse en una misma oportunidad, o el tiempo que la aplicación del instrumento requiera. Sin embargo, cuando queremos definir una metodología para la evaluación de los aspectos implícitos de las concepciones, los problemas que se presentan no son sólo prácticos sino también conceptuales. Dentro de éstos, tal vez el más importante, se relacione con comprender las características centrales de nuestro objeto de estudio, puesto que, como hemos examinado, conocer estas representaciones constituye una necesidad de primer orden para cualquier intento de modificar el sistema educativo. En atención a lo anterior, en el próximo apartado analizamos algunas características de estas concepciones.

3.3. Las características de las concepciones implícitas

Respecto del formato de las representaciones implícitas, parece haber un unánime consenso, en el sentido de reconocer que éstas no tendrían forma lingüística. Justamente, sería su re-descripción verbal, lo que permitiría el paso de lo no consciente

hacia la conciencia, transformando la representación en un saber declarativo (Pozo, 2008). Sin embargo, ¿qué es aquello que se re-describe a través de las palabras?

Al preguntarse por los rasgos que presentan estas representaciones una propiedad que aparece en primer lugar en la bibliografía, es su carácter icónico (Ballesteros, 1993; Calderhead & Robson, 1991; Pajares, 1992). Se trata de vívidas imágenes que tienen los futuros educadores acerca de su quehacer, que influyen sus interpretaciones sobre lo que ocurre en la sala de clases y su práctica como docentes (Leal, 2005). Dichas “visiones” actuarían como guías en el proceso de enseñar, en aquellos momentos en que los docentes se enfrentan a situaciones imprevistas que no son posibles de abordar mediante la planificación explícita y verbalmente codificada. Cuando el saber consciente y declarativo no logra operar eficientemente, los docentes son influenciados por estas imágenes provenientes de eventos pasados, creando guiones intuitivos que funcionan como filtros para la nueva información que se obtiene (Goodman, 1988). El proceso operaría a partir de la asociación entre imágenes que aparecen en contextos similares o idénticos. Éstos comienzan a percibirse como patrones, es decir, configuraciones que se repiten en diferentes situaciones otorgando a cada una de éstas, una cierta similitud con el resto. Posteriormente, a partir de una suma de experiencias con características análogas, los futuros docentes comenzarán a percibir dichas imágenes como pautas, es decir, “*gestalts*” que guiarán el futuro proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia tiene entonces un formato que es en parte icónico y que juega un rol clave en el proceso de crear conocimiento en torno de la enseñanza-aprendizaje (Eraut, 1985). Se trata de un tipo de funcionamiento de la mente que es característicamente humano, como lo demuestran las evidencias provenientes desde diferentes enfoques y técnicas. Por ejemplo Finke, Ward, & Smith (1992), dan

cuenta del rol de las imágenes mentales en el pensamiento, la creatividad y los procesos de cambio en psicoterapia. Singer (2008), por su parte, releva el rol de las imágenes como formas de representación utilizadas por los lactantes pre-verbales para moverse adaptativamente en su ambiente. Por otra parte, sistemas como los descritos son denominados por algunos autores como “procesamiento experiencial” y además de estar relacionados con las imágenes, tendrían características emocionales (Epstein & Pacini, 2000/2001). Así, según Atkinson (2002), tanto la visión como la intuición, representarían formas alternativas de conocer que difieren del análisis razonado.

Se trata de un “saber” que se deriva directamente de nuestra construcción del mundo a través del cuerpo (Pozo, 2001), por lo que algunos autores lo denominan como “representaciones encarnadas” (Núñez & Freeman, 2000). Este “conocimiento” además de tener propiedades icónicas, se almacenaría bajo la forma de sensaciones corporalmente experimentadas, de una forma similar a lo que han sido denominados “marcadores somáticos” (Damasio, 2001). De este modo, las sensaciones que los futuros docentes experimenten cuando hagan clases les permitirán anticiparse al desarrollo de los sucesos de una forma que la planificación consciente no posibilita. En este contexto puede entenderse que cuando algunos autores se refieren a los procesos reflexivos que los docentes ponen en marcha cuando enseñan (Schön, 1998), aquello no nos habla únicamente de las inferencias lógicas que los maestros realizan. Existen también procesos implícitos, no conscientes y afectivo/intuitivos, que se despliegan en la enseñanza (Atkinson, 2002).

Durante el desarrollo de la clase se activarán sensaciones cualitativo corporales, que “anunciarán” de alguna forma el curso futuro de los eventos posibles, sugiriendo

intervenciones para corregir o acentuar dichos escenarios. Siguiendo la lógica de argumentación anterior, podemos entender las representaciones implícitas de los docentes como estados que son en parte emocionales, y que guían de modo implícito el proceso de enseñanza. Se trata de la misma dimensión cualitativo/emocional a la cual hicimos referencia en el capítulo anterior de esta tesis.

Algunos autores han relevado a través de estudios empíricos esta dimensión emocional de la enseñanza. Por ejemplo, (Hargreaves, 2000), ha encontrado que la conexión emocional de los docentes con sus estudiantes, influencia gran parte de las decisiones educativas que ellos toman en el aula. Por otra parte, Sutton & Wheatley (2003) documentan con una gran cantidad de evidencia empírica, la influencia de las emociones de los docentes sobre sus procesos cognitivos mientras enseñan. Lo anterior se manifiesta en ambitos tales como la atención, la memoria, la categorización y la resolución de problemas, entre otros.

La experiencia emocional interna provee a los individuos en general y a los docentes en particular, de una importante información acerca de su ambiente, sirviéndoles como una fuente de significación para los juicios y acciones que siguen (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Nuevamente, el análisis de diferentes autores nos recuerda que el pensamiento, en un sentido simbólico representacional es inseparable de las cualidades afectivas que lleva asociado.

Puede comprenderse entonces que para cambiar las prácticas educativas necesitamos comprender no sólo lo que los docentes piensan, sino que también, aquello que sienten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Hargreaves

(1998), cualquier intento de cambio en la educación requiere considerar de modo primordial el rol de los afectos en el proceso educativo. ¿De qué forma entenderán los docentes el rol de las emociones en el proceso educativo?

En el siguiente apartado, dedicamos nuestro esfuerzo a revisar algunos antecedentes conectados con la pregunta anterior.

3.4. Las concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como desarrollamos en la primera parte de esta tesis, en nuestra cultura occidental predomina una cosmovisión dualista que separa a la mente del cuerpo (Claxton, 2005), y que privilegia el pensamiento de tipo analítico basado en reglas lógicas y procesos de categorización, por sobre la percepción holista e intuitiva de la realidad (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001). Esta perspectiva, que hunde sus raíces en la tradición platónica, así como en el propio cristianismo, tiene su expresión más potente en el pensamiento del filósofo René Descartes (Berman, 1987). Se trata de un enfoque que se mantiene relativamente constante durante el transcurso de la historia de la filosofía (Casado & Colomo, 2006), y cuya preeminencia durante el siglo recién pasado puede observarse en la psicología a través del surgimiento de la metáfora computacional. Bajo esta perspectiva, el conocer es considerado como un proceso aséptico y “frío”, que se realiza en la “cabeza”, y sobre el cual el cuerpo, en tanto soporte de la experiencia, no juega un rol relevante (Varela, 2000). Probablemente este enfoque, de gran peso en

el desarrollo de las ciencias cognitivas (Clark, 1999), así como la histórica negación del cuerpo presente en nuestra cultura, son aspectos que se potencian mutuamente para configurar creencias en la psicología popular que consideran a las emociones como meros acompañantes de los “genuinos” procesos cognitivos, como el pensamiento o el aprendizaje. Por ejemplo, en un estudio realizado en Estados Unidos, se encontró que la principal característica con la cual los entrevistados identificaban el “ser emocional” era con la irracionalidad, entendida esta última característica, como una incapacidad para pensar claramente (Parrot, 1995). Se trata de una investigación que ilustra la dicotomía presente en nuestra cultura en relación con los procesos afectivos y cognitivos. Muy probablemente este dualismo ha de reflejarse de algún modo en las creencias presentes en nuestros sistemas escolares, un espacio donde predomina una tendencia “taylorista” que apunta a la búsqueda de la eficiencia a través de criterios técnicos y evaluaciones estandarizadas, dejando fuera el componente subjetivo del juicio humano (Pozo, 2014).

Desafortunadamente, hasta la fecha no existen investigaciones que traten sobre las concepciones de los agentes educativos respecto de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este vacío se produce en un contexto en el cual el estudio de las concepciones docentes se ha transformado en un cuerpo de conocimientos consolidado del saber educacional. Se trata de un campo de investigación referido a las creencias que los actores educativos mantienen sobre diferentes aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se relacionan directamente con las prácticas pedagógicas que se despliegan en el aula (Pozo et al., 2006; Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993). Desde este enfoque se han estudiado entre otros muchos tipos, las concepciones acerca de la enseñanza (Pajares, 1992); las creencias acerca de los procesos de inclusión educativa (López, Echeita, &

Martín, 2009), las concepciones respecto del aprendizaje como proceso cognitivo (Pozo et al., 2006) y las creencias acerca de la inteligencia (Dweck, 1999).

Sin embargo, y a pesar del creciente auge que experimentan las investigaciones sobre el rol de los afectos en el proceso educativo (Pekrun & Linnenbrick-García, 2014), aún no contamos con estudios que nos indiquen de qué forma se organizarían los puntos de vista que mantienen los docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Me refiero no a las creencias que los docentes tienen sobre el aprendizaje, ni tampoco a sus concepciones acerca de la afectividad como proceso individual. Hablo de las concepciones acerca de las relaciones entre ambos procesos, un tema de investigación que involucra, entre otros aspectos, analizar el tipo de vínculos que se establece entre estos fenómenos, así como el grado de integración o escisión con el cual son concebidos. Aunque no existen investigaciones que traten directamente sobre este tema, algunos antecedentes relacionados pueden ayudarnos a formar hipótesis al respecto, tal y como analizamos a continuación.

3.5. Del dualismo a la integración en la comprensión de las emociones y el aprendizaje

Como examiné en capítulos anteriores, durante las últimas décadas viene gestándose un cambio de paradigma que hace cada vez más borrosas las distinciones entre emociones y cognición como procesos independientes. La investigación más actual en neurociencias (Damasio, 2001; Duncan & Barrett, 2007; Gu, Liu, Van Dam, Patrick, &

Fan, 2012; Pessoa, 2013), en filosofía de las emociones (De Sousa, 1987; Nussbaum, 2008; Solomon, 2007), y en ciencias cognitivas (Gallagher & Zahavi, 2008; Noë, 2004; Varela, Thompson, & Rosch, 1992), da cuenta de una estrecha integración entre el funcionamiento representacional/intencional y emocional/fenomenológico de la mente (Horgan & Tienson, 2002).

¿Hasta qué punto han permeado estos conocimientos en la mentalidad de nuestros docentes?

Examinamos a continuación, dos líneas de investigación empírica que dan cuenta de una progresión desde posiciones dualistas hacia otras más integradoras en las maneras de concebir los estados mentales, y que permiten suponer la existencia de un recorrido similar en las concepciones que tengan los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.5.1. Los estudios de comprensión de las emociones en niños

La investigación sobre el desarrollo de la comprensión de las emociones en niños(as) arroja luces sobre la existencia de un recorrido que avanza desde posiciones reduccionistas y dualistas, hacia un entendimiento de los afectos y otros procesos psicológicos como fenómenos integrados. En este contexto, Pons, Harris y de Rosnay (2000), (ver también Albanese, 2010), han investigado mediante el Test de Comprensión

de las Emociones, cómo entienden los niños de entre 3 y 11 años los afectos, diferenciando a grandes rasgos tres momentos evolutivos. En primer lugar hay una concepción de las emociones como estados externos a la mente, que equipara los afectos con sus componentes conductuales observables. Durante este estadio, los niños actúan como pequeños conductistas reduciendo las emociones a sus comportamientos asociados y desconociendo su carácter mental. Una segunda perspectiva, de aparición evolutivamente más tardía, asume los afectos como estados que se encuentran integrados con otros aspectos subjetivos asociados, tales como los deseos y las creencias. Se trata de una concepción más avanzada, que reconoce el carácter mental de las emociones, pero que no logra aún dar cuenta de forma efectiva de las propiedades complejas y dinámicas que presentan los afectos. Finalmente, hay una concepción de tipo reflexivo que asume un cierto perspectivismo y reconoce la posibilidad de concurrencia de varios sentimientos en forma simultánea, así como la intervención de estrategias de autocontrol y procesos de reflexión. Esta tercera perspectiva implica una mayor complejidad en la comprensión de las emociones, asumiéndose la existencia de una estrecha imbricación entre los afectos y otros procesos psicológicos, y superándose por tanto, el dualismo presente en las concepciones más rudimentarias. Por otra parte, estudios recientes muestran que la lectura que los niños hacen de sus propias emociones, vinculadas al éxito y fracaso en una tarea, va haciéndose más compleja con la edad (De la Cruz, Scheuer, Echeñique, & Pozo, 2011) en un sentido parecido al postulado por Pons, Harris y de Rosnay (2000). Dichos estudios permiten observar que los niños más pequeños asumirían un objetivismo dualista que externalizaría tanto el aprendizaje como las emociones en forma de conductas observables, para progresivamente interiorizar la función de ambos estados mentales. Lo anterior ocurre primero en términos de distinguir procesos diferenciados en los que las emociones serían

un ingrediente más que se suma, para finalmente, pasar a formar parte de una concepción más integrada de las relaciones entre las emociones y el propio aprendizaje.

Como puede apreciarse de la revisión anterior, diferentes estudios muestran que el desarrollo de la comprensión de las emociones avanza desde perspectivas dualistas, que no tienen en cuenta el *status* mental de los afectos, hacia la adopción de enfoques progresivamente más complejos e integradores. Se trata, como examinaremos a continuación, de una trayectoria que guarda un cierto grado de paralelismo con los resultados obtenidos en investigaciones acerca de las concepciones sobre el aprendizaje.

3.5.2. Concepciones acerca del aprendizaje

Los estudios realizados sobre concepciones del aprendizaje en niños permiten apreciar la existencia de un camino de desarrollo configurado por tres concepciones, dos de las cuales se sustentan en un dualismo epistemológico (Pozo et al., 2006). En primer lugar, existe una concepción muy básica que ha sido denominada teoría directa, según la cual el aprendizaje consiste en la realización de copias mentales sobre el mundo percibido. Se trata de una perspectiva cercana a las ideas mantenidas por el conductismo en el sentido de concebir el aprendizaje como un proceso mecánico y objetivo. Una segunda concepción llamada teoría interpretativa, de orden más cognitivo que la primera, mantiene la idea del aprendizaje como reproducción pero considera, no obstante, que la

adquisición del conocimiento requiere la gestión de procesos mentales mediadores, un aspecto ausente en la primera teoría. Sin embargo, más allá de estas diferencias, tanto la concepción directa como la interpretativa corresponden ambas, a enfoques que se sustentan sobre un dualismo epistemológico. Bajo esta perspectiva todos los conocimientos son verdaderos o falsos, razón por la cual, la tarea los docentes consiste principalmente en asegurarse que los alumnos adquieran los saberes correctos. Por otra parte, además de este dualismo epistemológico los dos enfoques suponen también un dualismo ontológico desde el cual la realidad es concebida como una entidad objetiva y separada de la mente de los aprendices.

Finalmente, en un tercer nivel de complejidad se encuentra la teoría constructiva. Ésta es una concepción de tipo reflexivo, de naturaleza cercana al perspectivismo, y que entiende el aprendizaje como un proceso de construcción por parte del aprendiz (López-Iñiguez y Pozo, 2014). Esta tercera posición supera al dualismo presente en las dos anteriores puesto que asume que no es posible acceder a una verdad objetiva acerca del mundo. Desde esta perspectiva, cualquier modelo o teoría es siempre una construcción, de tal forma que más que verdades objetivas, lo que existe en la mente de los aprendices son representaciones que resultarán más o menos adecuadas según el contexto y las metas que se propongan (Pozo et al., 2006). Mente y mundo son aspectos que se co-determinan de modo que desde este enfoque no es posible establecer una clara separación entre lo que está “allá afuera” en el mundo y su representación “aquí dentro” en la mente. No se trata de que no exista físicamente un mundo independiente, lo que ocurre es que cognitivamente no es posible re-presentarnos ese mundo de forma objetiva. Como señala Putnam (2006), desde esta perspectiva (que dicho autor denomina realismo interno a diferencia del realismo ingenuo de las concepciones

anteriores), la verdad no es correspondencia física. En este caso, se trata del resultado de una coherencia o racionalidad al interior del sistema conceptual que conecta creencias con acciones que resulten adaptativas para nuestra supervivencia. Así, para fines epistémicos al menos, desde la perspectiva constructivista, mente y mundo son aspectos inseparables el uno del otro. Como señala Aparicio (2007),

“a diferencia de las dos teorías anteriores que comparten el rasgo común de ubicar la fuente del conocimiento en la realidad, una concepción constructiva implica asumir una verdadera interacción entre sujeto y objeto que se reconstruyen mutuamente” (pag. 58).

Pudiera suponerse que la progresión desde concepciones dualistas hacia perspectivas más integradoras en la comprensión de los procesos psicológicos, que se desprende del análisis de los estudios anteriores, obedece únicamente a factores evolutivos. Sin embargo, los estudios realizados sobre concepciones de aprendizaje muestran que la pauta encontrada en este caso, no depende exclusiva ni principalmente de factores asociados al desarrollo. Por el contrario, como dan cuenta abundantes investigaciones realizadas con alumnos mayores, e incluso con adultos, la historia educativa de las personas modela el tipo de perspectiva que se mantiene (Pozo et al., 2006). En consonancia con lo anterior, es relativamente frecuente encontrar concepciones dualistas sobre el aprendizaje, de naturaleza directa y sobre todo de tipo interpretativo entre los adultos y profesionales de la educación (López-Iñiguez, Pozo, & De Dios, 2014; Martín, Pozo, Mateos, Martín, & Pérez Echeverría, 2014)

¿De qué forma se manifestará esta tendencia en lo que respecta a las concepciones de los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje?

3.5.3. Del dualismo a la integración emocional-cognitiva

Como hemos analizado, tanto los estudios de concepciones sobre el aprendizaje, como aquellos referidos a la comprensión de las emociones dan cuenta de una trayectoria que se dirige desde el predominio de perspectivas dualistas y/o reduccionistas, hasta la internalización de enfoques progresivamente más integradores y complejos. Teniendo en cuenta estos antecedentes, en esta tesis hemos distinguido como punto de partida para la investigación, la posible existencia de dos grandes enfoques sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de perspectivas que emergen de la literatura revisada y sobre las cuales buscamos evaluar, a través de los estudios empíricos, su pertinencia como criterios para diferenciar distintos puntos de vista entre los docentes, además de matices específicos y subtipos al interior de cada una de éstas. En lo que sigue se presentan las características generales de ambas perspectivas, denominadas “las emociones como contexto” y “las emociones como centro de los procesos cognitivos”.

3.5.3.1. La fenomenología emocional como contexto de la cognición

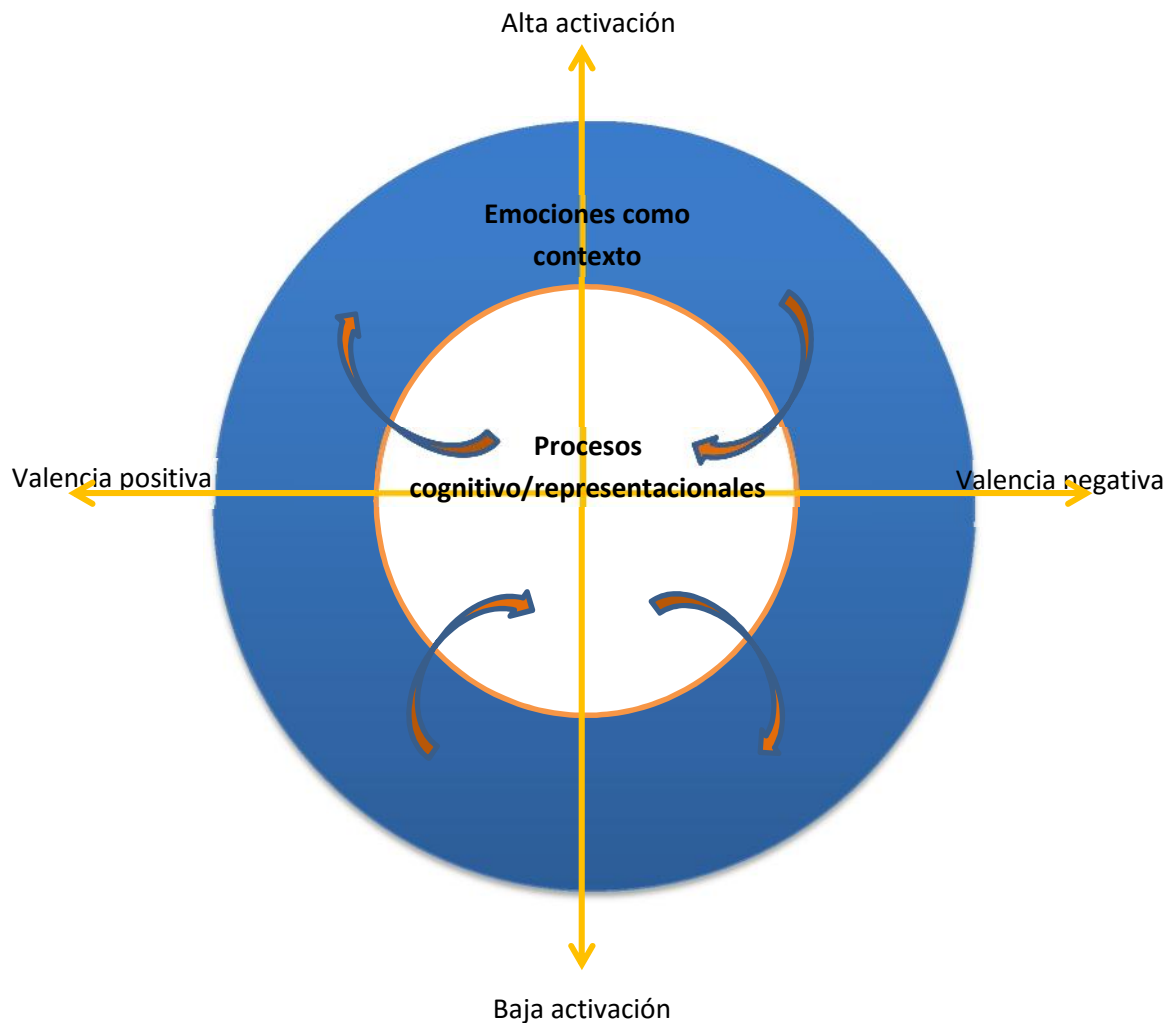
El primer enfoque, que he denominado “**las emociones como contexto de los procesos cognitivos**” corresponde a la perspectiva más tradicional utilizada para analizar el papel de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como examiné en apartados anteriores, la filosofía y la psicología han afirmado históricamente que existe una clara separación entre emoción y cognición, de modo que por un lado “sentiríamos”, y por otra parte, “conoceríamos” el mundo. Desde esta perspectiva, los estados cualitativos como las emociones no jugarían un rol directo en la producción de conocimiento, objetivo que estaría a cargo de otro tipo de funciones llamadas “cognitivas”, como sería el caso del aprendizaje. Los afectos de acuerdo con este enfoque, se constituirían únicamente como acompañantes o parte del contexto de la enseñanza-aprendizaje, facilitando o dificultando su funcionamiento, pero en ningún caso, participando directamente en la producción de conocimiento. Consideremos un ejemplo concreto con el objetivo de estudiar esta perspectiva.

Imaginemos un niño, al que pondremos de nombre Pedro, quien se encuentra angustiado intentando comprender una clase de matemáticas. Analicemos en qué consiste su estado mental en esta situación, con el objetivo de distinguir las posibles relaciones existentes entre las emociones y el aprendizaje. Si nos ponemos en el lugar de Pedro, podremos notar que mientras intenta aprender matemáticas, él tiene dos tipos de estados diferentes realizados en su mente. Por un lado, el alumno en cuestión, tiene algo así como una cadena de símbolos operando en función de ciertas reglas, todo lo cual le permite procesar la información sobre los contenidos de aprendizaje que el profesor plantea durante la clase. Entre éstos se encuentran, por ejemplo, el recuerdo

de ciertas fórmulas y símbolos matemáticos, así como la realización de procesos de inferencia de distinto tipo. Por otra parte, además de todo lo anterior, Pedro presenta también, algunos estados de carácter cualitativo que acompañan la realización de sus representaciones. Respecto de estos otros componentes de su estado mental, pudiera ser que el alumno experimente sensaciones asociadas a cierto grado de tensión en la espalda, algo de opresión en el pecho, y un aumento en la sudoración de sus manos y pies. Denominaremos a todas estas propiedades en conjunto, con el término “angustia”, bajo el entendido de que se trata de una fenomenología que no puede reducirse a su componente físico, como examinamos en la segunda parte de este trabajo. Tenemos entonces la presencia de dos dimensiones del funcionamiento mental de Pedro que acaecen en el mismo instante: representaciones simbólicas sobre asuntos matemáticos y un conjunto de estados cualitativos sentidos llamados “angustia”. Sin embargo, ¿constituyen ambos elementos una totalidad cohesionada en la mente de Pedro? Es decir, más allá de estar juntos en el tiempo, ¿existe entre estos estados algún vínculo o relación causal que los transforme en un todo orgánico, con independencia de que en su vivencia interna así se experimenten? La respuesta es que no. Si ingresáramos en la mente del alumno, notaríamos que lo que allí se produce, son dos estados de distinto tipo que corren por vías paralelas. Dichos procesos ocurren al unísono, sin embargo no conforman una totalidad “orgánica”, puesto que no existe entre ellos, ningún vínculo directo. En este caso, la emoción de Pedro, se produce porque su madre le ha castigado esta mañana, de modo que dicho estado no deriva o no se encuentra directamente relacionado con el proceso representacional cognitivo en el que el alumno se encuentra. Pedro está, por un lado, pensando en las fórmulas y los problemas matemáticos que el profesor le plantea, y, paralelamente, se encuentra angustiado, porque su madre le ha reñido antes de salir al colegio.

La situación anterior, es ejemplo de un modo de funcionamiento de la mente que experimentamos recurrentemente los seres humanos, y que yo he denominado para su análisis: “las emociones como contexto de la cognición”. La Figura 5 representa gráficamente esta idea:

Figura 5. Las emociones como contexto de la cognición



Piénsese en los siguientes casos a modo de ejemplos complementarios. Enseñamos biología a nuestros alumnos y conjuntamente estamos enojados por las precarias condiciones de trabajo en las que nos encontramos. Estudiamos geografía y paralelamente, tenemos hambre. Intentamos comprender en clases un gráfico sobre

estadísticas del clima, y al mismo tiempo, nos sentimos entusiasmados por salir al recreo a jugar al fútbol. En todos estos casos las propiedades cualitativas experimentadas se configuran como acompañantes del pensamiento. Es decir, corresponden a elementos no asociados directamente al estado mental intencional o representacional que se realiza. Aunque evidentemente existen interacciones entre las propiedades cualitativas que se despliegan y los estados representacionales que se colocan en funcionamiento, no podemos hablar en dichas situaciones de una unidad entre ambos tipos de procesos. Lo anterior ocurre así a pesar de que en la experiencia subjetiva y privada de la mente, ambos elementos pudieran constituirse como un todo para los individuos que los experimentan. Como he señalado, los estados cualitativos actuarían en este caso como parte del contexto de los procesos cognitivo-representacionales que se despliegan. Cuando digo “propiedades cualitativas” o “emociones” como “contexto”, quiero resaltar con esta distinción, que al igual como la cognición se produce en entornos físicos, culturales o interpersonales específicos, es posible entender el *quale* en el cuál se encuentra un individuo en un determinado momento, como un contexto en el que sus procesos cognitivos se producen. Puesto que siempre que estamos conscientes, nos encontramos en un estado cualitativo en particular (una emoción o un estado de ánimo, por ejemplo), entonces, cada vez que se produce un estado cognitivo “equis” en el sentido representacional del término, habrá también, necesariamente, un contexto emocional actuando como telón de fondo. De lo anterior se desprende también, que siempre que los profesores enseñan y los alumnos aprenden, habrá contextos emocionales específicos donde aquellos procesos se producen.

Por otra parte, la investigación nos muestra que de la diversidad de experiencias emocionales posibles, hay ciertos estados que facilitan el funcionamiento cognitivo

mientras que habrá otros que lo entorpezcan. Por ejemplo, puede ser que cierto grado de frustración facilite el aprendizaje de contenidos sencillos, puesto que la frustración colabora adecuadamente en el sentido de movilizar la energía y disposición a solucionar problemas. Sin embargo, cuando la frustración aumenta hasta un punto en el cual dificulta concentrarse, entonces ésta deja de constituirse como un estado interno que facilite el aprender, y se transforma en un problema que debe solucionarse para poder avanzar. La investigación nos muestra que la relación ideal entre la emoción y el aprendizaje depende entre otros factores, de la valencia del estado afectivo del cual se trate y de la intensidad que éste presente. Existen numerosos trabajos que dan cuenta de las relaciones entre cognición y emoción en esta línea, aunque la mayoría de dichos estudios no se refieren directamente al aprendizaje como fenómeno cognitivo, sino que tocan otros procesos que son considerados como auxiliares del aprendizaje, tales como la atención, la memoria o la conciencia, (Pozo, 2008). Algunos autores que aportan información en esta dirección señalan, por ejemplo, que ciertas emociones como la alegría en un nivel moderado facilitan los procesos creativos del pensamiento (Aguado, 2005). La ira en cambio, es mencionada en la literatura como un estado que centra la atención en los obstáculos externos, produciendo además obnubilación y dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos (Stein & Jewett, 1986). El miedo por su parte, es considerado como una emoción que produce focalización en el estímulo temido, pero que reduce la efectividad de los procesos cognitivos. Respecto de la tristeza, se señala que ésta dirige la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación, fomentando estados de reflexividad (Stein & Jewett, 1986). La sorpresa permite eliminar la actividad residual en el sistema nervioso central que pueda interferir con la reacción apropiada ante las nuevas exigencias de la situación (Izard, 1991). Además, este último

estado emocional, facilita los procesos atencionales, las conductas de exploración y el interés por la situación novedosa (Reeve, 1994).

Por otra parte, durante las últimas décadas una serie de investigaciones han aportado datos en la línea de diluir la idea de que las emociones sólo actúan como contexto de la cognición, demostrándose que muchas veces, lo que sentimos, son estados que poseen implícito un cierto tipo de información sobre el mundo, tal y como se analiza en el siguiente apartado.

3.5.3.2. La fenomenología emocional como centro de la cognición

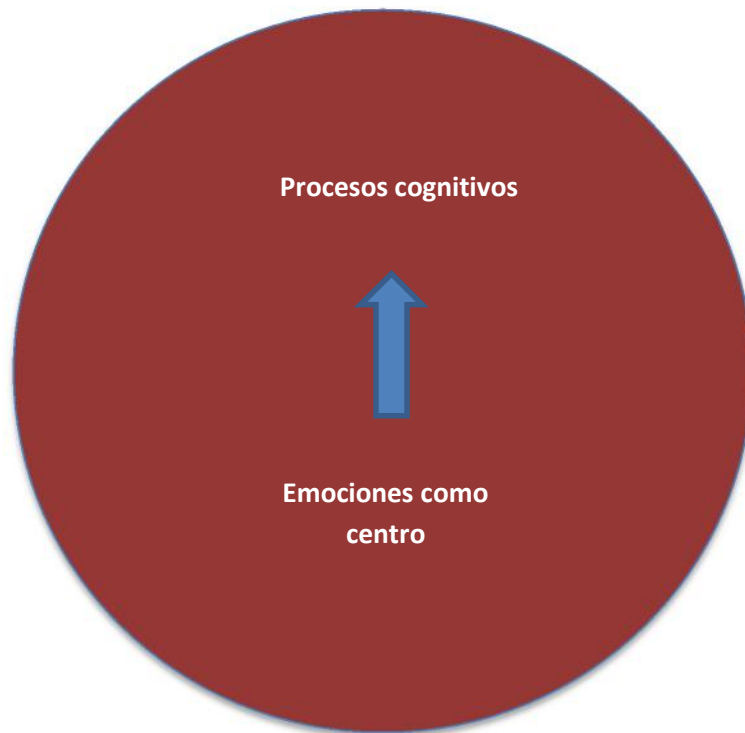
De acuerdo con esta perspectiva la experiencia se transforma en pensamiento a través de su procesamiento consciente, de una forma similar a lo que algunos denominan intuición (Hogarth, 2002). En este trabajo he denominado a este segundo enfoque **“las emociones como centro de los procesos cognitivos”**, en el entendido de que los estados afectivos no cumplirían un mero rol como acompañantes de las llamadas funciones cognitivas. Desde esta mirada, las emociones pueden constituirse también como el punto de partida sobre el cual se producen las representaciones mentales. Analizar este proceso permite comprender que los estados cualitativos no surgirían como “caprichos” del cuerpo, sino que constituirían señales informativas que anuncian la llegada de cierto tipo de eventos. Uno de los investigadores que con mejores resultados ha estudiado este proceso, es el neuro-científico portugués Antonio Damasio, quien ha demostrado empíricamente, mediante su experimento conocido como el juego de cartas

(Bechara A., Damasio, A.R., Damasio, H., & Anderson, S.W. 1994), que el cuerpo, a través de una serie de respuestas fisiológicas autonómicas, se adelanta al proceso de toma de decisiones conscientes. Se trata de emociones que nos “sugieren” qué hacer frente a las diferentes situaciones problemáticas que el contexto nos presenta, y que han sido conceptualizadas como “marcadores somáticos”. De esta forma, según afirma Damasio, nuestro cerebro no procesa nunca información obtenida directamente del mundo externo. Lo que en realidad percibe nuestro cerebro/mente, viene ya procesado sensorial y neuro-fisiológicamente bajo el formato de una emoción, la cual, en ciertas ocasiones, es traducida posteriormente a un estado simbólico. Puede decirse entonces, que antes del momento en que nos percatamos y configuramos entidades representacionales, en la mente hay ya significados implícitos. De acuerdo a esta lógica, cuando experimento corporal, y subjetivamente un estado cualitativo determinado, por ejemplo, al momento de tomar una decisión en particular, esta “intuición” anuncia posibles cursos de acción de los sucesos, de una forma que representacional y simbólicamente, no me es posible aún conocer. Se trata de estados que no son en absoluto accesorios, sino que éstos aportan de una forma distinta a la producción del conocimiento. Como señala Damasio (2001), “una estima secreta no consciente, precede a cualquier proceso cognitivo sobre el tema” (pág. 207). Tal vez sea por esta razón que en el lenguaje español hablemos de este instante como, el “tener algo en la punta de la lengua”, dando cuenta con ello del carácter encarnado que posee el significado.

Como se ilustra en la Figura 6, bajo este enfoque, la cognición consistiría en un proceso que transita desde experiencias implícitas, cualitativamente experimentadas, hasta su traducción en cadenas de pensamiento representacional, eventualmente

declarables mediante los símbolos que los seres humanos utilizamos para comunicarnos.

Figura 6. Las emociones como centro de la cognición



Se trata de una concepción que tiene conexiones con teorías y descubrimientos provenientes de distintos frentes de conocimiento. En el campo de la psicoterapia, por ejemplo, esta idea resulta coherente con los postulados del enfoque psicoterapéutico conocido como “*focusing*”. Hablamos de un modelo que ha demostrado a través de la práctica clínica llevada a cabo por más de 40 años, que todo contenido mental consciente se encuentra antecedido por elementos fenomenológicos o significados implícitos, que desde esta perspectiva se denominan “*felt meaning*” (Gendlin, 1997). En el ámbito de las neurociencias, además de la investigación llevada a cabo por Antonio Damasio ya referida, existen estudios que dan cuenta de un adelantamiento por parte del cerebro a

la toma de decisiones en un sentido consciente (Bode, Hanxi Hel, Soon, Chung, Trampel, & Turner, 2011). En una lúcida interpretación de este tipo de resultados, Leys (2011) señala que la toma de decisiones así como probablemente, cualquier otro de los estados llamados “racionales”, no es nunca un asunto del todo o nada. Con anterioridad al surgimiento de las representaciones mentales en un sentido simbólico, pudiera haber fenómenos de un orden distinto, que constituyan el material sobre el cual se elaboren los estados intencionales. Por otra parte, a la luz de la filosofía de las emociones, encontramos que la anterior, es una idea que de diferentes formas han sostenido las teorías evaluativas de la emoción (Solomon, 2007). La rabia, por ejemplo, correspondería, desde esta perspectiva, a una apreciación implícita de injusticia respecto de un hecho determinado. Experimentar alegría en cambio, equivaldría a poseer una creencia implícita respecto de que las cosas, están yendo bien.

En el ámbito educativo, si bien los conceptos analizados no forman parte de las teorías más en boga respecto del aprendizaje, hay quienes han explicado el aprendizaje como un fenómeno que parte de una experiencia cualitativa (Honey & Mumford, 2006; Kolb, 1984; McCarthy & McCarthy, 2006). En estos modelos, aprender es concebido como un proceso que no consiste únicamente, y tal vez ni siquiera fundamentalmente, en poner en juego mecanismos simbólico-representacionales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje radicaría en la capacidad del organismo de reflexionar sobre estados que son, en último término, corporales/experienciales.

Volvamos al caso de Pedro para revisar esta otra forma de concebir las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Imaginemos nuevamente a nuestro estudiante, esta vez en una clase de historia. Durante la sesión, el docente

plantea a sus alumnos(as) una pregunta con el objetivo de estimular el aprendizaje. Frente a la interrogante, los estudiantes guardan silencio, de modo que vista desde fuera esta situación, pareciera que nadie conoce la respuesta al problema planteado. No obstante, si ingresáramos otra vez a la mente de Pedro, observaríamos una realidad diferente. Lo que ocurre en este caso, es que Pedro, (y probablemente algunos otros compañeros también), tiene algunas sensaciones que le indican de forma difusa, cuál pudiera ser la respuesta al problema que el profesor propone. Este estado mental, no le “alcanza” a Pedro, sin embargo, como para atreverse a explicitar una respuesta a la pregunta de su profesor. ¿Debemos considerar entonces que el alumno en cuestión no ha aprendido nada en relación con los contenidos asociados a la pregunta formulada? Si atendemos a la modalidad de funcionamiento que hemos denominado “las emociones como centro del aprendizaje”, la respuesta a este punto sería negativa. En esta situación al igual que en otras similares, aun cuando nuestro alumno no logra declarar explícitamente una respuesta, podemos decir que Pedro “siente” o “intuye”³² la solución al problema planteado. Lo anterior puesto que su estado interno le indica, de una cierta forma, un curso de acción conductual y cognitivo a seguir. Este fenómeno es un hecho cualitativo, experimentado corporal y subjetivamente por Pedro, y que pudiéramos definir como una primera fase de su proceso de aprendizaje. Considerando todo lo anterior, no es correcto afirmar, en términos estrictos, que nuestro alumno no “sabe” cuál es la respuesta frente al problema formulado por su profesor. Lo que realmente ocurre es que el saber de Pedro en ese instante, tiene un formato cualitativo e implícito, y que no ha sido traducido aún a los términos simbólico representacionales que permiten su declaración explícita a través de las palabras. Nos encontramos frente a una situación

³² En Chile este proceso se denomina “tincada”, un término que proviene del quechua *t'inkay* y que denota un ritual de agradecimiento a la tierra por las cosechas. Probablemente, la palabra “tincada” utilizada además en Argentina y Bolivia, se relacione con un tipo de conocimiento menos “racional” o explícito, y más “en conexión con la tierra”.

en la cual los estados emocionales que Pedro experimenta no son meros acompañantes de su aprendizaje, en el sentido de formar parte del contexto en el que su cognición se despliega. Por el contrario, las sensaciones o emociones de nuestro alumno son en este ejemplo el centro de su proceso cognitivo puesto que es desde ahí desde donde podría, eventualmente, avanzar hacia construcción de representaciones simbólicas. En este escenario una función pudiera cumplir su profesor, sería la de mediar el proceso descrito con Pedro, haciendo de “puente”, para que él utilice las herramientas que existen en la cultura (en particular el lenguaje), con el objetivo de procesar sus estados internos. De esta forma, tal vez pudiera ser que Pedro “pase” desde la emoción a la cognición en un sentido simbólico representacional. No obstante, lo anterior requeriría una actitud empática de parte de su profesor, una situación que implicaría atender no sólo a lo que sus alumnos dicen, sino también a lo que sienten o intuyen, a través de una lectura de su lenguaje no verbal. Lo anterior significa, no obstante, romper con toda una tradición cultural según comentaba en capítulos anteriores.

Concebidas así las emociones, sensaciones, y estados de ánimo en general, puede afirmarse que éstas tienen un carácter cognitivo (Nussbaum, 2008), puesto que corresponden a estados que nos entregan información implícita sobre lo que sucede en nuestro entorno. Por otra parte, el aprendizaje, el pensamiento, o la percepción, serían desde este punto de vista, procesos que transitan desde dimensiones experienciales, corporalmente sentidas, hasta su transformación en representaciones simbólicas de un modo similar a la integración entre el *core affect* y los procesos de categorización comentados en capítulos anteriores (Barrett, 2011). Analizar de este modo el funcionamiento de la mente, permite distinguir una continuidad entre los estados del ánimo y los fenómenos cognitivos, característica que, en cierta medida, hace “borrosas”

las diferencias que habría entre ambos tipos de procesos. Lo anterior, resulta compatible con estudios recientes, que han demostrado la existencia de zonas en el cerebro donde los procesos cognitivos y emocionales se integran. En particular, la investigación ha detectado actividad de este tipo en la ínsula anterior (Gu, Liu, Van Dam, Patrick, & Fan, 2012), y la corteza somato-sensorial (Sterr, Shen, Zaman, Roberts, & Szameitat, 2007). Esta situación, ha llevado a algunos neuro-científicos a señalar que la distinción existente entre la cognición y las emociones es únicamente fenomenológica, pero no ontológica. (Duncan & Barrett, 2007). El estudio de esta modalidad de funcionamiento de la mente, nos permite comprender que los seres humanos no conocemos el mundo de una forma puramente sintáctica, representándonoslo mediante símbolos que se producen en el cerebro únicamente. De acuerdo con este enfoque, las representaciones llevarían en su interior una dimensión fenomenológica cualitativa/emocional, tal y como examinamos a continuación.

3.6. ¿Las emociones como representaciones implícitas?

Pozo (2006), en una revisión del modelo de Karmiloff-Smith (1992), plantea que el paso desde lo implícito a lo explícito consistiría en un proceso que ocurre en cuatro etapas que finalizan en una re-descripción de lo implícito a través de las herramientas que nos provee la cultura, en especial el lenguaje. ¿Cuáles son las características de las representaciones implícitas antes de que éstas sean re-descritas? Según el autor, en directa alusión a la teoría de las emociones de Damasio, se trataría de estados a través de los cuales el cuerpo se representa las modificaciones que se perciben en el ambiente

mediante cambios fisiológicos internos (Damasio, 1994, citado en Pozo, 2014). Hablamos de emociones cuyo elemento central, según la perspectiva de Damasio, correspondería a su carácter corporal y sus circuitos cerebrales asociados. Sin embargo, como examinamos en la segunda parte de este trabajo, siguiendo a Barrett et al. (2007), destacar el carácter fisiológico y neurológico de la emoción deja fuera el aspecto central de los afectos, aquello que con anterioridad he denominado el carácter cualitativo de la emoción. De acuerdo con lo planteado, la combinación de una valencia y un grado de activación (el *core affect* en palabras de Barrett & Russel, 2015), otorgaría a las emociones un “color” específico en virtud del cual algunos cursos de acción y cognición resultan posibles. Conocer sería entonces, pasar desde esta experiencia cualitativa, subjetiva y corporal, hacia la construcción de estados intencionales representacionales.

Por otra parte, y en estrecha relación con el punto anterior, la concepción del conocimiento como el tránsito desde lo implícito-cualitativo hacia lo explícito-representacional, plantea la necesidad de definir el carácter que adquirirían las representaciones mentales una vez que son explicitadas. De acuerdo con la perspectiva que he desarrollado en este trabajo, el contenido mental resultante de la explicitación, sería una representación que si bien presenta nuevas propiedades (de tipo simbólico), no perdería, sin embargo, su carácter cualitativo original. En el contexto de lo anterior, puede decirse que los estados implícitos primigenios resultarían ontológicamente modificados durante su explicitación. Se trataría de un “re-formateo” o re-descripción de dichos estados que permite refinar la experiencia. La representación resultante no sería, sin embargo, un estado puramente simbólico, como han expresado algunos cognitivistas clásicos como Fodor (2003). Por el contrario, las nuevas representaciones mentales que se producen mediante la explicitación, más allá de su carácter simbólico, llevarían en su

interior el “germen” de lo cualitativo original, una situación que de ser estudiada en profundidad, debiera contribuir a explicar el carácter indisociable de las propiedades intencionales y fenomenológicas de los estados mentales que algunos autores refieren (Chalmers, 2010, Horgan & Tienson, 2002). Esta doble dimensión, intencional-cualitativa sería una característica que poseerían todos los estados mentales, aun cuando en el producto final de aquello que denominamos pensar, aprender, o emocionarnos, nos resulte difícil la observación de ambos elementos constituyentes.

Una vez constatada la imposibilidad de disociar los aspectos cualitativos e intencionales de los estados mentales, no resultaría por tanto pertinente, la distinción entre procesos cognitivos y afectivos como tradicionalmente se estructura el estudio de la mente (por ejemplo, Morris & Maisto, 2005). Desde esta perspectiva, cada uno de los llamados procesos psicológicos contendría en su interior, tanto propiedades cualitativas específicas, así como también, una dimensión intencional organizante. Además, en una importante medida serían las propiedades fenoménicas de nuestros estados mentales, aquellas que proveerían de un carácter semántico a los recuerdos, aprendizajes, pensamientos, etc., transformado a través de esta vía la información externa del mundo en contenidos relevantes, que son experimentados desde un punto de vista personal (Duncan & Barrett, 2007).

El estudio de esta modalidad de funcionamiento de la mente nos permite comprender que los seres humanos no conocemos de una forma “fría”, representándonos el mundo mediante símbolos que se producen en el cerebro únicamente. Lo que en realidad sucede, es que en el proceso de conocer, participarían tanto fenómenos cualitativos, experimentados con el cuerpo, como las sensaciones, emociones y otros similares; así

como estados intencionales, tradicionalmente denominados como cognitivos, tales como el pensamiento, la percepción o el aprendizaje, entre otros. Probablemente, la característica anterior forme parte de aquello que lleva a algunos autores que se enmarcan al interior del paradigma de la mente encarnada, a sostener que la cognición, no consiste en re-presentar un mundo pre dado, sino más, bien en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida (Varela, Thompson, & Rosch, 1992). Habría que agregar sin embargo, que “lo relevante” en este caso, es un hecho que se define por el carácter cualitativo de la experiencia, en tanto fenómeno subjetivo, sensitivo y corporal. Se trata de una perspectiva que implica una comprensión de los afectos como estados que son siempre informativos para el organismo, más allá de que estos resulten placenteros o desagradables como experiencia interna. No obstante el respaldo científico que ha recibido este enfoque, durante los últimos años viene tomando forma en nuestra cultura una tendencia que confunde la fenomenología de las emociones con su valor adaptativo, dificultando la apropiación de este conocimiento por parte de la mentalidad popular. Dedicamos los próximos apartados a examinar sus características.

3.7. Psicología positiva: la mentalidad Coca-Cola en nuestra cultura y educación

Durante las últimas décadas viene gestándose en el mundo una tendencia cultural que apunta a opacar el valor adaptativo de las emociones de valencia negativa. Esta concepción, que promueve los estados emocionales asociados al placer como los únicos posibles de aportar al desarrollo de los individuos, parece surgir de la conjunción

existente entre el sistema económico político imperante en nuestro mundo occidental, y la emergente corriente psicológica de la “felicidad”, conocida como “Psicología Positiva”. Como señala Ehrenreich (2011), se trata de una especie de trampa” tendida por el sistema económico neoliberal que tiñe todo nuestro mundo social, incluida, por cierto, la educación (Davies & Bansel, 2007)³³. Esta cultural manera de pensar nos lleva a creer que hay algo intrínsecamente malo (en términos morales) cuando experimentamos emociones de valencia negativa. Desde esta perspectiva, que podríamos caricaturizar como “mentalidad coca-cola”³⁴, se sostiene que sólo los estados emocionales de valencia positiva (placenteros) nos permiten participar adecuadamente de nuestros mundos familiares, educacionales y sociales en general. Por el contrario, estar triste es concebido como algo peligroso, tener miedo es síntoma de debilidad, y sobre todo, estar enojado, es inherentemente malo para nosotros y quienes nos rodean: ¡Mejor mirar el lado Coca-Cola de la vida!

En este contexto de desprecio por toda una amplia gama de nuestra fenomenología, no es casual que una de las corrientes político sociales de cambio más interesantes que surgiera en las últimas décadas, se hiciese mundialmente famosa bajo el nombre “Los Indignados”. Se trata de un síntoma de resistencia frente a una hegemonía cultural que contradice nuestros principios de funcionamiento psicobiológico más básicos. Tampoco asombran en absoluto, los intentos desplegados por el *establisment* político en el sentido de extinguir cualquier rebrote asociado a este

³³ Junto a la idea del aprendizaje como producto o resultado que comentaba anteriormente, se encuentran una serie de conceptos económicos que han permeado los discursos educacionales dando cuenta de la entrada de esta cultura en el mundo educacional, tales como “valor agregado”, “capital humano”, “gestión educacional”, etc.

³⁴ Para ser temporalmente más exactos, tal vez debiésemos hablar ahora de una mentalidad “Red Bull” o “Monster” que enfatiza no sólo la alegría sino también la rapidez y la energía. Sin embargo, es la marca Coca-Cola aquella que ha popularizado la idea de la alegría como una forma de vida. Esta es la situación que ilustra, por ejemplo, la reciente campaña publicitaria de la compañía, caracterizada por el lema “destapa la felicidad”

movimiento. Al sistema económico cultural imperante no le “convienen” las personas molestas, un tipo de emoción que como he examinado, se asocia a estados cognitivos de pensamiento crítico (recordemos el caso de Juan presentado en capítulos anteriores). Es la rabia el “lugar” desde donde se hacen más evidentes las injusticias y la necesidad de cambios (Solomon, 2007). Es esta emoción también, el espacio desde el cual se hace más fácil colocar límites a aquellas situaciones que nos dañan.

Hay un evidente alineamiento entre la llamada psicología positiva que desecha el valor de las emociones de valencia negativa y el sistema económico político dominante. De otro modo no se explica que esta corriente surgiese en EEUU y tenga a Chile (dos países puntales del neoliberalismo) ³⁵ como uno de sus máximos exponentes a nivel Iberoamericano.

Esta promoción cultural de valores y prácticas (que algunos llaman colonización) ha transformado las concepciones del ser humano en el mundo, de tal forma que no se trata ya de una política económica exclusivamente, sino de un modo de pensar que impregna todo lo que hacemos. En palabras del filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han, asistimos a la emergencia de una nueva cultura caracterizada por patologías neuronales (déficit atencional, *burnout*, depresión, etc.) que no consisten en dificultades “inmunológicas” (es decir reacciones contra algo externo) sino en “infartos” internos que se derivan de nuestro exceso de positividad (Byung-Chul, 2012).

³⁵ Chile junto a EEUU son dos de los países lanzas del neoliberalismo en el orden mundial e incluso hay quienes sostienen que muchas de las políticas neoliberales impulsadas por EEUU para el mundo han sido experimentadas primero en Chile durante la dictadura de Pinochet (Klein, 2010)

En este contexto de superficialidad no debiera sorprendernos que a la cabeza de la psicología positiva se encuentre el ex presidente de la APA³⁶ Martin Seligman, un ex conductista, convertido tempranamente en cognitivista, y finalmente en el máximo promotor de la psicología de la “felicidad” (García-Vega, 2010). Se trata de una corriente de pensamiento que aun cuando ha adquirido rápidamente una gran popularidad entre la gente no especializada, ha recibido duras críticas desde diferentes frentes por considerársela falta de evidencia empírica substantiva (Brown, Sokal, & Friedman, 2013; (Held, 2004; Prieto-Ursúa, 2006).

En el ámbito educacional, la influencia de esta engañosa teoría se traduce en una promoción casi exclusiva de climas de aula caracterizados por el entusiasmo, el placer y la alegría, como únicos motores del aprendizaje. La tendencia anterior deja de lado todo el conocimiento aportado por la psicología evolucionista, en el sentido de rescatar el valor adaptativo de las emociones de valencia negativa. En este contexto, Craig (2007), por ejemplo, ha criticado el inadecuado manejo de la dimensión emocional del proceso de enseñanza-aprendizaje, propuesto por el gobierno británico a través de la implementación del proyecto SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*). Según la autora, este programa promueve de una forma simplista el desarrollo emocional de los niños y niñas. Del mismo modo, en EEUU han surgido voces detractoras sobre la inadecuada promoción de emociones vinculadas al aumento de la autoestima en los alumnos norteamericanos, perspectiva que confundiría, con graves consecuencias el desarrollo de una imagen personal positiva con el narcisismo patológico (Katz, 1993; Stout, 2000; Sykes, 1995).

³⁶ *American Psychological Association*

Dado el marco psico-cultural comentado resulta esperable que las concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan los docentes, posean en su interior algo de esta visión simplista de la valencia de los afectos. Ésta perspectiva consistiría, a grandes rasgos, en la creencia de qué se aprende más y mejor si se experimentan emociones de valencia positiva, y que todo afecto desagradable es un obstáculo para dicho proceso. No obstante, resulta importante investigar también de qué forma variará esta perspectiva cuando lo que se considere sean las emociones de los docentes o de los estudiantes. Además, es probable que dicho enfoque asuma diferentes formas según se trate de la consideración de la enseñanza o el aprendizaje como actividades cognitivas. Una cosa es tener en cuenta mis estados afectivos como docente y su efecto en la enseñanza, y otra muy distinta, pudiera ser la consideración de dichas emociones en términos de la influencia que tengan en el aprendizaje de los estudiantes.

SECCIÓN SEGUNDA: ESTUDIOS EMPÍRICOS

Capítulos 4, 5, 6

Introducción a los estudios empíricos

Todo lo examinado en los capítulos precedentes nos permitió constatar que el estudio de las concepciones docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje resultaba un tema relevante de investigar. Además, dado el contexto histórico, filosófico y científico examinado, podía preverse que un buen punto de partida para el estudio sería la consideración de un continuo que fuera desde perspectivas completamente dualistas respecto de las relaciones emoción-cognición, hasta otras que exhibiesen una mayor integración entre ambas propiedades de la mente. Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos abocamos a la tarea de estudiar empíricamente las concepciones y sus características específicas, y luego, las variables que pudieran modular la adscripción a uno u otro enfoque que encontrásemos. Avanzar en la comprensión de ambos aspectos, sentaría las bases mínimas para abrir un nuevo campo de investigación en concepciones docentes, tal cual era nuestro objetivo al comenzar este proceso.

Puesto que se trataba de un tema de investigación sobre el cual no había antecedentes empíricos previos, se requería contar con una metodología y unos criterios que facilitaran la identificación de diferentes perspectivas sobre este tema. Debido a esta razón, comenzamos la investigación con la realización de un estudio piloto, destinado a diseñar, probar, y validar una pauta de entrevista y unos criterios de análisis para la evaluación de las concepciones. Para cumplir con este objetivo, entrevistamos a un grupo de once docentes españoles cuyos discursos fueron transcritos y analizados posteriormente. Como resultado de este proceso se refinó la estructura de una pauta para la realización de las entrevistas, y paralelamente, a partir del análisis cualitativo de

las mismas, se identificaron algunos conceptos que permitirían posteriormente diferenciar entre distintas concepciones. Teniendo como antecedente los resultados de este estudio piloto, nos dedicamos a la tarea de identificar las concepciones que pudieran existir entre los docentes sobre este tema, objetivo que fue abordado a través del primer estudio de esta tesis, y que consistió en la realización de entrevistas a un grupo de treinta y dos docentes chilenos. Los discursos resultantes fueron posteriormente transcritos y analizados mediante dos tipos de técnicas complementarias, a través de sendos subestudios que examinaron distintos aspectos asociados a las concepciones. El primero de estos subestudios tuvo por objeto identificar las perspectivas conceptuales que mantenían los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para cumplir este objetivo, llevamos a cabo un proceso de categorización de los discursos y posteriormente, realizamos un análisis de clústeres que nos permitió identificar cuatro concepciones distintas sobre este tema. Una vez reconocidas y caracterizadas las concepciones, efectuamos un segundo subestudio que apuntó a indagar en el componente fenomenológico que se vinculaba al discurso expresado por los docentes. El objetivo que perseguíamos era alcanzar un conocimiento de las concepciones que incorporara no sólo las ideas o puntos de vista que mantenían los docentes, sino que además, considerando que se trataba de perspectivas sobre emociones, nos parecía pertinente indagar también en las distintas vivencias que se encontraban asociadas a este tema. Para avanzar en el sentido anterior, realizamos un análisis lexicométrico de los discursos determinando perfiles léxicos y examinando luego las palabras más representativas de cada uno así como los contextos en los cuales se producían. Los resultados fueron interpretados en términos de detectar las emociones asociadas a los discursos así como los modos de concebir la gestión de los afectos en el aula.

Posteriormente una vez logrado este conocimiento básico acerca de las concepciones, planteamos un segundo estudio destinado a evaluar posibles relaciones entre éstas y algunas variables asociadas a los participantes que nos parecían relevantes de investigar. Para dar cumplimiento a este objetivo, diseñamos un cuestionario de dilemas, un tipo de instrumento que ya había sido utilizado previamente con éxito en el estudio de concepciones (Pozo et al., 2006), y que permite el acceso a un nivel implícito de las mismas (Aparicio, 2007). El cuestionario, que fue probado en una muestra piloto, y validado posteriormente mediante el juicio de expertos, se aplicó a una muestra de 1670 docentes chilenos con diferentes perfiles profesionales. Los resultados permitieron una aproximación al modo de distribución de las concepciones en distintos escenarios educativos, así como, un conocimiento de las variables que participan en su conformación.

A continuación se presentan cada uno de los estudios y subestudios mencionados, así como las conclusiones y nuevas preguntas que surgen a partir de los mismos.

CAPÍTULO 4.

ESTUDIO PILOTO: DISEÑO, PRUEBA Y VALIDACIÓN DE UNA PAUTA DE ENTREVISTA Y UNOS CRITERIOS DE ANÁLISIS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En el año 2011 iniciamos nuestra investigación con un estudio piloto destinado a elaborar, probar y validar una pauta de entrevista y unos criterios de análisis asociados a la misma. Ambos elementos, serían las herramientas con las cuales evaluaríamos posteriormente, las concepciones sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esa época, teniendo en cuenta la literatura que habíamos examinado, pensábamos que las concepciones debían estudiarse teniendo en consideración dos dimensiones de análisis. La primera referida a los modos de entender las relaciones emoción-cognición, y la segunda, correspondiente a la comprensión sobre distintos aspectos asociados a la naturaleza de los afectos. Por otra parte, nos parecía pertinente considerar diferentes “escenarios” al interior de los cuales evaluar las concepciones, con el fin de detectar posibles variaciones en cada uno de ellos. La Tabla 1 resume la estructura sobre la cual comenzamos a proyectar nuestra investigación. En la columna de la izquierda, se presentan los escenarios, y en la primera y segunda filas, las dimensiones y sub dimensiones de análisis de las concepciones. El cruce entre los escenarios y las dimensiones, dio vida a una primera versión de pauta de entrevista, con más de cincuenta preguntas posibles de ser consideradas para la evaluación de las concepciones.

Tabla 1.
*Dimensiones y ámbitos de evaluación de las
concepciones*

Dimensiones de evaluación	RELACIONES EMOCIÓN COGNICIÓN				NATURALEZA DE LAS EMOCIONES				
	Grado diferenciación existente emociones cognición	de entre y	Mdos de influencia de las emociones sobre la cognición	Modos de influencia de la cognición sobre las emociones	Grado en el cual las emociones facilitan o dificultan la adaptación	Grado en el cual es posible tener conciencia sobre las emociones propias	Grado en el cual es posible controlar las propias emociones	Grado y forma a través de la cual se accede a la emoción ajena	Grado y forma de Influencia de la emoción ajena sobre la propia
Ámbitos de evaluación									
Fuera del contexto escolar	X		X	X	X	X		X	X
Dentro del contexto escolar			X	X	X	X		X	X
Emociones de docentes			X	X	X	X	X	X	X
Emociones de alumnos			X	X	X	X	X	X	X
Emociones de valencia positiva			X		X	X			
Emociones de valencia negativa			X		X	X			
Emociones básicas					X	X			

Con este diseño preliminar decidimos probar la pauta, por lo que durante el mes de enero de 2012, entrevistamos a once docentes del sistema de educación pública en España. El proceso nos permitió valorar aquellos criterios y preguntas que parecían más pertinentes para examinar las concepciones, así como, ponderar la extensión de la pauta y la entrevista. Paralelamente, identificamos algunos nuevos criterios que parecían diferenciar entre distintos tipos de miradas que tenían los docentes sobre nuestro tema de investigación.

Las siguientes líneas, resumen los principales hallazgos del estudio piloto, así como algunas conclusiones que sacamos para las etapas de investigación que vendrían a continuación.

4.1. Extensión de la pauta y la entrevista

Como se aprecia en la Tabla 1, nuestro diseño original consideraba un gran número de escenarios y dimensiones sobre los cuales evaluar las concepciones. Sobre este punto, el estudio piloto nos ayudó a tomar conciencia respecto de la inconveniencia de intentar abordar demasiados tópicos durante la entrevista. Dos son las razones detrás de este *insight*. En primer lugar, después de haber realizado las primeras entrevistas, descubrimos que el proceso no podía durar más de sesenta minutos aproximadamente puesto que una vez transcurrido ese lapso de tiempo, se producía un agotamiento en los docentes y una saturación de la conversación. Por otra parte, el estudio piloto nos permitió evaluar qué

tópicos de conversación facilitaban la producción de un discurso susceptible de ser analizado posteriormente. En este contexto, por ejemplo, nos percatamos de que algunos aspectos referidos a la naturaleza de las emociones resultaban demasiado específicos para una primera aproximación por parte de los docentes. Otros, en cambio, parecían subsumirse en la dimensión sobre las relaciones emoción-cognición, de tal forma que no requerían de un tratamiento independiente en el proceso de entrevista.

4.2. Criterios conceptuales para la diferenciación de las concepciones

Teniendo en cuenta todo lo anterior concluimos que la entrevista debería centrarse en aquellos aspectos que produjesen un discurso susceptible de ser analizado posteriormente dando origen a la identificación de diferentes perspectivas sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto identificamos los siguientes posibles conceptos diferenciadores de las concepciones.

4.2.1. Concepto N° 1 Lugar de las emociones: grado de diferenciación existente entre emociones y cognición

Al analizar los discursos observábamos algunas diferencias referidas al “lugar” en el cual “colocaban” los docentes a las emociones cuando se referían a su relación con la

enseñanza-aprendizaje. Algunos entrevistados hablaban de las emociones como un contexto del enseñar y aprender, de un modo similar a como se suele hacer referencia a otros factores que influyen en dichos procesos, denotando con ello una dicotomía entre procesos afectivos y cognitivos. Otros, en cambio, “ubicaban” a las emociones en el centro de la enseñanza-aprendizaje, expresando una perspectiva más integradora entre procesos afectivos y cognitivos. Los siguientes extractos ilustran el tipo de discurso asociado a cada una de estos dos enfoques.

Tabla 2.
Ejemplos del lugar de las emociones en el discurso

LUGAR DE LAS EMOCIONES	
Como contexto	Como centro
(La emoción a la cual se alude, no se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje)	(La emoción a la cual se alude, se produce a propósito del proceso de enseñanza aprendizaje)
Yo a veces veo niños que están “hasta el cuello” en muchas cosas. Que tienen muchos problemas, que traen de la casa, que les provocan rabia, desánimo. Entonces es imposible que te pongan atención para que por ejemplo, entiendan qué es una figura literaria.	Cuando los alumnos se enfrentan a un nuevo tema en filosofía, hay algunas veces en que les produce rechazo, molestia. Te dicen, “no, eso no puede ser”, porque estás diciéndoles algo que es contrario a lo que ellos creen. Esta molestia es un fenómeno natural y que es deseable que ocurra, porque forma parte del aprendizaje. Pone al alumno en activación, y es, digamos, el comienzo del aprendizaje.

4.2.2. Concepto N° II Claridad emocional: grado de comprensión de las emociones como estados mentales

Algunos de los discursos daban la impresión de no identificar adecuadamente el objeto de análisis al cual hacíamos referencia cuando decíamos “emoción”. Específicamente hubo algunos participantes que parecían tener dificultades para “atrapar”

el componente nuclear de la emoción, el *quale* de los afectos, según describimos en apartados precedentes. Cuando dichos docentes hablaban de las emociones se referían únicamente a las conductas asociadas, perdiendo de vista las propiedades subjetivas y cualitativas de las mismas. En otros casos, encontramos discursos que si bien parecían comprender el carácter subjetivo de los afectos, daban señales de confundirlos con otro tipo de estados mentales y procesos psicológicos. Los siguientes extractos permiten hacerse una idea de las diferentes perspectivas asociadas a este concepto.

Tabla 3.

Ejemplos de diferentes grados de claridad emocional en el discurso

CLARIDAD EMOCIONAL	
Claridad baja (Confunde emoción con conducta)	Claridad media (Confunde entre distintos tipos de estados mentales)
¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases?	¿Qué emociones cree usted que experimentan con mayor frecuencia sus alumnos en la sala de clase?
Hay de todo, el año pasado había uno que es que estaba muy callado, muy callado y ni hablaba y tenía a otro, que es que era agresivo al máximo, agresivo pero con todos, pero de tirar cosas, de tirar balones, de insultar a los profesores, depende a cada uno le salen las emociones por un sitio	Nosotros trabajamos con los estilos de aprendizaje: teórico, pragmático, activo y reflexivo y por ahí los tengo agrupados. Los más reflexivos tienden a no dar a conocer sus emociones, en cambio los activos, los pragmáticos son bien participativos. En este sistema educacional a los chicos les cuesta mucho motivarse y eso dificulta la clase.

4.2.3. Concepto Nº III Relaciones con el aprendizaje: capacidad de establecer vínculos entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje

En tercer lugar el estudio piloto nos arrojó luces respecto de la existencia de tres perspectivas referidas a las relaciones que se establecen entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje. Por un lado, encontramos discursos que no expresaban ningún tipo

de vínculos entre ambos procesos. Por otra parte, algunos docentes parecían considerar que las emociones sólo tenían influencia en el desarrollo personal de los estudiantes, sin hacer referencia a aprendizajes verbales. Finalmente, encontramos discursos que se referían a los afectos como estados que presentan importancia para todo tipo de aprendizajes, incluidos aquellos de orden verbal y simbólico, tales como las matemáticas o el lenguaje, por ejemplo.

Tabla 4.

Ejemplos de relaciones entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje

RELACIONES CON EL APRENDIZAJE	
No establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje	Establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje de contenidos actitudinales principalmente
¿De qué forma cree usted que inciden las emociones en el aprendizaje?	¿De qué forma cree usted que inciden las emociones en el aprendizaje?
Como haya problemas familiares en la casa, se nota perfectamente, en los alumnos. Como haya separaciones de padres o haya problemas de drogas a los alumnos se les nota. Es que es una edad muy mala también, es una edad un poco complicada. Hay que estar más encima, tienen más problemas, se pelean por cualquier cosa.	Al sacar sus emociones afuera, ellos ya aprenden. El hecho de compartir en grupo, de conversar, de expresar, de ayudar, de compartir experiencias entre ellos, eso contribuye al proceso de aprendizaje, les hace ser más persona.

4.2.4. Conceptos N° IV y V Rol de las emociones de valencia positiva y negativa: capacidad de discriminar entre la vivencia interna de placer o desagrado y su efecto sobre la enseñanza-aprendizaje

Finalmente, observamos diferencias referidas a la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de placer o desagrado que presenta una emoción, y su efecto sobre la

enseñanza–aprendizaje. Esta situación dio origen a dos nuevos conceptos, denominados “rol de la valencia negativa” y “rol de la valencia positiva” respectivamente. Respecto de estos conceptos, encontramos algunos discursos que denotaban una adecuada percepción de la valencia de las emociones, pero que sin embargo, exhibían una pobre apreciación respecto de su rol en la enseñanza-aprendizaje. Dichos docentes expresaban que si una emoción es placentera, entonces ésta es favorable para enseñar y aprender, mientras que por el contrario, si un afecto se experimenta como un estado desagradable, entonces éste es un obstáculo para el proceso educativo. Por otro lado, identificamos una mirada que denotaba una relación más compleja respecto del rol de la valencia de las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje. Lo que esta perspectiva implicaba, era que tanto afectos de valencia positiva como negativa podían facilitar u obstaculizar la enseñanza–aprendizaje, dependiendo del “trabajo” o elaboración que interna o mentalmente se realizara sobre la emoción. Los siguientes extractos permiten hacerse una idea de las diferencias observables a partir de estos conceptos.

Tabla 5.

Ejemplos de consideración de la valencia emocional negativa en el discurso

ROL DE LAS EMOCIONES DE VALENCIA NEGATIVA	
Rol exclusivamente obstaculizador	Consideración de la facilitación
¿Aprecia usted algún tipo de situación en la cual la tristeza o el desánimo pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos?	¿Aprecia usted algún tipo de situación en la cual la tristeza o el desánimo pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos?
No, para mi gusto no facilita, al contrario porque creo que la tristeza o el miedo son barreras que ellos tienen entonces va a ser difícil ir las derribando pues, entonces yo creo que, que no que va a dificultar y que existe una dificultad ahí para que ellos aprendan. Que los niños están más preocupados de controlar esas emociones en vez de internalizar los contenidos, de prestar atención.	Sí pueden conducir a propiciar aprendizaje. Yo creo que pueden propiciar el aprendizaje, porque ayudan a producir confianza, y la confianza justamente implica aprender bien. Tú le puedes preguntar qué te pasa al muchacho y puedes ayudarlo a confiar en ti. Bajo esas circunstancias tú le puedes guiar para que supere sus problemas.

Tabla 6.

Ejemplos de consideración de la valencia emocional positiva en el discurso

ROL DE LAS EMOCIONES DE VALENCIA POSITIVA	
Rol exclusivamente facilitador	Consideración de la obstaculización
<p>¿Observa usted algún tipo de situación en la cual la alegría o el entusiasmo puedan dificultar el aprendizaje de los alumnos?</p> <p>No, no creo. Si esas emociones están presentes en un aprendizaje no debiesen dificultar nada, al contrario, se ganan cosas. Si lo que uno busca es que ellos vengan a aprender con agrado, con ganas, con auto-convencimiento, de ninguna manera dificultarían desde mi punto de vista.</p>	<p>¿Observa usted algún tipo de situación en la cual la alegría o el entusiasmo puedan dificultar el aprendizaje de los alumnos?</p> <p>Por supuesto, yo creo que en situaciones cuando los niños están demasiado alegres, demasiado, llamemos a la alegría de euforia, esos aprendizajes, esa inquietud por lograr cosas (...) que no sepan controlar su estado de ánimo, la alegría pasa a ser perjudicial para el aprendizaje</p>

4.3. Criterios no conceptuales para la diferenciación de las concepciones

En los últimos apartados hemos examinado una serie de criterios que identificamos a partir del estudio piloto que parecen diferenciar entre distintas perspectivas o concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de aprendizaje. Hemos denominado “conceptos” a dichos criterios, puesto que éstos refieren directamente a la noción de “concebir”, es decir, “formar idea, hacer concepto de algo” (Real Academia Española, 2016). Cuestiones tales como el grado de diferenciación existente entre emociones y procesos cognitivos, o el rol de la valencia de los afectos sobre la enseñanza-aprendizaje, equivalen a “formas de entender” o “ideas” que los profesores y profesoras mantienen sobre las relaciones emoción-cognición, aun cuando se trate de representaciones que no se encuentran del todo explicitadas en el discurso.

No obstante la existencia de estos conceptos, el estudio piloto nos llevó a identificar otro tipo de criterios que también parecían vincularse a diferentes perspectivas sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, más que ideas o conceptos, se trataba de rasgos fenomenológicos del discurso o modos de experimentar el tema en cuestión por parte de los docentes, que nos parecía importante investigar. Si bien en un principio no teníamos claridad alguna respecto de la función que podían jugar dichos criterios en nuestra investigación, la intuición nos indicaba que en etapas posteriores podrían ayudarnos a profundizar en la comprensión de las concepciones. Examinamos a continuación cada uno de estos criterios por separado.

4.3.1. Presencia de las emociones en el discurso espontáneo

A partir de la pauta preliminar que habíamos diseñado, las entrevistas consideraban una primera parte constituida por preguntas generales acerca del proceso educativo, cuyo objetivo era “romper el hielo” e introducir la conversación con los docentes. Durante este momento se consultaba entre otros temas, acerca de aquellos factores que mayor influencia tendrían sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, sin especificar ninguna variable en particular. En este contexto, llamó nuestra atención que algunos docentes se refiriesen de forma espontánea a la influencia de las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje, sin mediar ninguna directriz al respecto por parte del entrevistador.

“Tiene mucho que ver con ese ambiente que se va creando en clases, en que los alumnos se van retroalimentando un poco con el interés que tienen. Y es bastante

importante (...) La motivación que ponga el profesor, que pueda despertar el interés en el alumno”.

Otros docentes en cambio, cuando se les consultaba por su apreciación respecto del proceso educativo y los elementos que sobre éste influían, hacían referencia a otro tipo de factores, sin incluir en su mirada a los afectos:

“En general, veo que aprenden menos que hace unos años, porque se esfuerzan menos y estudian menos, y atienden menos en las clases, sobre todo, hay falta de atención”

4.3.2. Visión del proceso educativo como placentero o desagradable

Otro elemento que llamó nuestra atención al revisar el discurso de los docentes, fue el “tono emocional” con el cual los entrevistados se referían al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al leer las entrevistas del estudio piloto, observábamos algunos docentes que se referían a la educación como un hecho incómodo, denotando que aprender sería un asunto intrínsecamente desagradable, sobre el cual había que oponer disciplina y resistencia para obtener resultados:

“Ellos están en un habitáculo, entre cuatro paredes, sin poder moverse, sin poder expresarse, sin poder hacer nada, y lo que ansían es todo lo que tienen fuera. Porque nosotros, como digamos, que estamos socializados, entre comillas también, porque tú sabes que estás en una conferencia y no te mueves, te guste o no te guste, dices, pues

aguantando el chaparrón. Ellos no, ellos cuando no prestan atención o cuando están aburridos, a los 10 minutos, ya están ideando algo. O se ponen a dibujar o empiezan a tirar bolitas o se ponen a hacer algo”.

Esta mirada “tortuosa” respecto del proceso educativo, contrastaba con la apreciación de otros docentes que parecían concebir el aprendizaje como un fenómeno intrínsecamente placentero:

“Bueno yo creo que la base del conocimiento es una base que se muestra por nuestro interés por conocer el mundo. El niño cuando conoce el mundo está interesado por el mundo. Tú muestras un interés, una curiosidad y un deseo por develar lo que hay. Eso en los primeros años de vida y se tiene que seguir buscando ese vínculo. Si no hay interés por aprender no se puede enseñar, entonces se tiene que seguir mostrando al alumnado que del conocimiento se puede, se puede seguir enamorado durante toda tu vida, en distintas materias, en distintas disciplinas (...) Si, yo creo que sí. El gusto por aprender es innato.”

4.3.3. Focalización en los alumnos o en el docente

Finalmente llamó nuestra atención el hecho de que mientras la mayoría de los profesores y profesoras entrevistados se referían espontáneamente a la situación de los alumnos, cuando analizaban el rol de las emociones en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, hubo uno de ellos que se centró inmediatamente en su propia experiencia emocional al enseñar. Cabe reseñar que en todos los casos la pregunta era de orden general, sobre la relación de las emociones con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin especificar el sujeto de los afectos:

“Y claro, yo tengo la suerte de sí, y estoy muy motivada con mi disciplina, porque siempre lo he estado y no lo tengo como accesorio, no lo hago artificialmente. Y yo en mi experiencia vital noto que eso despierta el interés de los alumnos y eso es una base emocional que se empieza a acrecentar y es muy importante. Y recuerdo también en mis años, en mi trayectoria como estudiante, por eso también me puedo basar en esa experiencia, que siempre se creaba un vínculo muy intenso con el profesor que vivía intensamente la asignatura que te estaba impartiendo”

¿De qué forma se relacionarían los tres criterios anteriormente descritos con las concepciones que se mantuvieran sobre las relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En principio no teníamos una idea respecto de la relación que dichos criterios pudieran tener con los conceptos que los docentes mantenían acerca de las relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco poseíamos una noción respecto de la manera de evaluar dichos elementos, debido a lo cual, decidimos dejar estos nuevos criterios “en carpeta”, hasta tener una primera evaluación de las concepciones. Considerando todo lo anterior, en el primer subestudio de la tesis, trabajamos sobre los indicadores de carácter conceptual, tal cual había sido previsto originalmente en nuestro

proyecto. Posteriormente en un segundo subestudio, intentamos acercarnos al componente fenomenológico de las concepciones a través de un análisis lexicométrico de los discursos.

No obstante, antes de realizar las entrevistas, fue necesario dar dos pasos previos.

4.4. Validación de los conceptos y categorías de análisis de las concepciones

En primer lugar, requeríamos validar los conceptos y categorías de análisis que habíamos identificado, con el objetivo de prevenir que el examen de los discursos resultase determinado unilateralmente por el punto de vista del investigador. Por ejemplo, ¿cómo diferenciar aquellos discursos que denotaban una mayor integración emocional-cognitiva, respecto de otros que presentaban un carácter más dicotómico al respecto? Para realizar un análisis riguroso en tal sentido, era necesario contar con un marco conceptual y unas categorías de observación validadas, de tal forma que diferentes observadores tuviesen similares apreciaciones al categorizar los discursos. Apuntando a este objetivo, realizamos un proceso de validación a través del criterio de tres jueces expertos. Para ello entregamos a cada juez un marco conceptual que describía los fundamentos básicos de los indicadores, así como su operacionalización a través de diferentes ejemplos. Paralelamente, les pedimos que clasificaran algunos extractos de entrevistas reales, a través de un protocolo *ad hoc*, con el objetivo de evaluar el grado de concordancia existente entre diferentes jueces

para cada indicador³⁷. Como resultado de este proceso, obtuvimos un valor *Kappa* de .86, el cual nos indicaba que era posible categorizar los discursos en función de los indicadores que habíamos construido³⁸.

4.5. Prueba y ajuste de la pauta de entrevista

En segundo lugar, antes de realizar las entrevistas definitivas, requeríamos probar la pauta de entrevista diseñada y realizar los últimos ajustes a la misma. Para ello reunimos a un equipo de cuatro estudiantes de pedagogía, a quienes preparamos para la realización de las entrevistas a través de un proceso de inducción consistente en entrevistar a cinco docentes, mediante la pauta que habíamos construido. Producto de este proceso, nos percatamos de la necesidad de incorporar las siguientes mejoras a la pauta. Primeramente, decidimos distinguir entre preguntas esenciales y complementarias para cada tema incluido en la entrevista. Esta modificación surgió de observar que tal y como estaban planteadas las preguntas, había algunas ocasiones en las cuales éstas no lograban estimular adecuadamente la producción de respuestas por parte de los entrevistados. Sobre este punto, la indicación para los entrevistadores fue que sólo utilizaran las preguntas consideradas como complementarias, en aquellos casos en los cuales la respuesta a la pregunta esencial no resultaba del todo satisfactoria. Por otra parte, y en estrecha relación con el punto anterior, decidimos que la entrevista considerara como parte del proceso, y a modo de organizador de avance, una breve explicitación de los objetivos y tópicos a analizar

³⁷ Puede revisarse el documento “pauta para la validación de los criterios conceptuales por parte de los jueces expertos” en el apartado de anexos de la tesis

³⁸ Puede revisarse el documento “resultados de la validación inter-jueces” en el apartado de anexos de la tesis

en cada apartado, con el fin de diferenciar el tratamiento de cada tema en particular. Finalmente, como resultado de esta fase de prueba de la pauta, decidimos mejorar la redacción y el orden de presentación de algunas preguntas que nos pareció que no se encontraban lo suficientemente claras como para una aplicación estándar por parte de diferentes entrevistadores. En los próximos apartados, describimos cada uno de estos dos subestudios, los cuales constituyen entre ambos, el primer acercamiento empírico a la evaluación de las concepciones que mantienen los docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 5.

PRIMER ESTUDIO: IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE MANTIENEN LOS DOCENTES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS EMOCIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

5.1. Introducción al primer estudio empírico

Teniendo en cuenta toda la información presentada en los capítulos anteriores, nos abocamos a la tarea de identificar y caracterizar mediante una metodología empírica las concepciones que mantienen los docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para cumplir con este objetivo, reunimos una muestra de docentes que fueron entrevistados analizando posteriormente sus discursos mediante dos técnicas diferentes, cada una de las cuales dio origen a los dos subestudios que componen este trabajo.

En primer término, lo que nos interesaba era indagar hasta qué punto habían permeado en la mentalidad de los docentes las nuevas concepciones científicas existentes respecto de este tema. La literatura examinada, así como los resultados del estudio piloto, nos sugerían que probablemente nos encontraríamos con una hegemonía de enfoques contrarios al conocimiento científico más actual sobre este tema. Teniendo en cuenta estos antecedentes planteamos el primer subestudio que distinguía como punto de partida para la investigación, la posible existencia de dos enfoques sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje: uno de carácter dualista, que separaba afectos y cognición como procesos independientes; y otro más holista, que

consideraba los estados mentales como el resultado de la integración de funciones afectivas y cognitivas.

Dado el predominio del contexto cultural comentado en capítulos anteriores que escinde las emociones de aquellos procesos considerados como racionales, así como la preeminencia que tienen en nuestros sistemas educativos los aprendizajes vinculados a esta visión, cabía esperar entre los docentes, una fuerte presencia de concepciones más cercanas al primer enfoque. No obstante, resultaba interesante indagar además sobre otras características específicas que pudieran tener las concepciones en función de todos los antecedentes recopilados. Al respecto, parecía pertinente preguntarse, por ejemplo, si serían capaces los docentes de distinguir el carácter subjetivo y cualitativo de las emociones, o si por el contrario, mantendrían concepciones objetivistas, más cercanas al conductismo.

En este contexto nos parecía probable que el grado de claridad con el cual se comprendiese a las emociones como hechos mentales, se relacionara con la capacidad de vincular los afectos con diferentes tipos de aprendizajes más o menos complejos. De esta forma, esperábamos que quienes mantuviesen concepciones más objetivistas sobre las emociones, exhibieran también mayores dificultades para relacionar los afectos con aprendizajes de contenidos verbales, dado su carácter simbólico, algo más “alejado” de la experiencia emocional. Del mismo modo, era interesante preguntarse de qué forma considerarían los docentes el efecto de la valencia emocional sobre el enseñar y el aprender.

Todos los tópicos anteriores formaron parte del primer subestudio consistente en un análisis categorial de los discursos de los entrevistados. Mediante este proceso, apoyado en los análisis estadísticos pertinentes, alcanzamos una diferenciación conceptual de las creencias que mantenían los docentes sobre las relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, al igual que nos ocurrió con el estudio piloto realizado, a medida que avanzábamos en el análisis de los discursos, nos fuimos dando cuenta que su examen nos develaba, además de esta comprensión “intelectual” de los afectos y su rol en el proceso educativo, un “tono” emocional asociado a cada uno. Así, al leer y releer las entrevistas, comenzamos a observar que había diferencias de orden cualitativo o fenomenológico que no resultaban claramente identificables mediante el análisis de las categorías que habíamos propuesto originalmente, pero que sin embargo, podían ser relevantes para comprender en mayor profundidad las perspectivas encontradas.

Indagar sobre estos aspectos parecía ser además un ejercicio de coherencia considerando que nuestro objeto de estudio eran concepciones sobre emociones. Nuestra intuición en tal sentido nos indicaba que para una aproximación exhaustiva sobre las concepciones era necesaria una doble lectura que considerara no sólo el conocimiento conceptual sobre este tema sino también el componente fenomenológico o emocional vinculado al discurso expresado por los docentes. De modo más específico en relación con nuestra investigación, la lectura de las entrevistas nos sugería, por ejemplo, que había ciertas diferencias relativas al tipo de valencia emocional predominante en los discursos de cada concepción.

De forma similar a lo encontrado en el estudio piloto realizado nos dábamos cuenta de que más allá de la comprensión estrictamente cognitiva de los docentes sobre los afectos y su rol en el proceso educativo, había algunos que denotaban una visión problemática sobre las emociones, mientras otros en cambio, manifestaban perspectivas menos pesimistas al respecto. Por otra parte, al examinar los discursos observábamos que frente a la pregunta referida a la identificación de las emociones más frecuentes en el aula, algunos se focalizaban espontáneamente sobre las emociones de sus alumnos. Otros en cambio, tendían a prestar más atención a su propia experiencia durante el proceso educativo.

Finalmente nos parecía que había algunas conexiones entre todo lo anterior y la manera de experimentar la gestión de las emociones en el aula. ¿De qué forma se relacionarían éstas y otras eventuales variaciones emocionales con las concepciones que habíamos identificado con el primer subestudio? Esta pregunta y otras similares, nos llevaron a plantear el segundo subestudio, destinado a evaluar el componente fenomenológico de los discursos.

En lo que sigue, presentamos cada uno de dos subestudios realizados.

5.2. Primer subestudio: ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje³⁹.

5.2.1. Objetivos

1. Evaluar la pertinencia del grado de separación o integración emocional-cognitiva como criterio apropiado para la diferenciación de concepciones
2. Identificar diferentes tipos de concepciones y describir sus características específicas en términos de la claridad que se tiene sobre las emociones, el tipo de aprendizaje con el cual se relacionan, y la consideración de la valencia afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje

5.2.2. Método

5.2.2.1. Participantes

Se conformó una muestra no probabilística de treinta y dos docentes de educación básica (primaria), pertenecientes al sistema de educación municipal –pública- de la provincia de La Calera, en la V Región Costa, Chile. Todos los docentes participaron de forma voluntaria en el estudio.

³⁹ Una versión de este trabajo se encuentra publicada: Bächler, R., & Pozo, J.-I. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes / ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 1-38.

5.2.2.2. Instrumentos

Los participantes fueron entrevistados mediante una pauta semi-estructurada elaborada y probada previamente⁴⁰. El instrumento contenía diecisiete preguntas y consideró los siguientes ejes en su estructura:

1. Preguntas introductorias sobre educación y aprendizaje
2. Preguntas generales sobre las relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje
3. Preguntas específicas sobre las relaciones entre las emociones de valencia positiva y negativa de los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje
4. Preguntas específicas sobre las relaciones entre las emociones de valencia positiva y negativa de los docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2.2.3. Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de julio y octubre del año 2012 por un equipo de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile, quienes trabajaron en este proceso como parte de su seminario de titulación⁴¹. Previamente, se realizó una inducción de los entrevistadores a través de la realización de cinco entrevistas de ensayo, las cuales permitieron corregir diferentes aspectos técnicos asociados al proceso. El audio de las entrevistas fue grabado y luego transcrito mediante

⁴⁰ Puede revisarse el documento “Pauta de entrevista definitiva ” en el apartado de anexos de la tesis

⁴¹ Agradezco a Lilian Díaz, Richard Guajardo, Natalia Carrasco y Exel Morales Godoy por su participación en este proceso.

un procesador de textos para su posterior análisis. El promedio de duración de las entrevistas fue de una hora y treinta minutos.

5.2.2.4. Sistema de análisis de los datos

Una vez realizadas las entrevistas, éstas fueron categorizadas y sometidas a un análisis cualitativo utilizando el software Atlas Ti, versión 7.1. Posteriormente, los datos obtenidos se procesaron estadísticamente mediante el software *statistical package for social sciences* (SPSS) versión 21, considerando tres pasos consecutivos. En primer lugar se realizó un análisis de conglomerados de K medias con el objetivo de evaluar la existencia de perfiles de concepciones. Posteriormente, mediante el estadístico X^2 , se examinó la existencia de relaciones entre los distintos perfiles y conceptos considerados en el estudio. Finalmente, atendiendo a las relaciones que resultaron significativas en el segundo paso, se realizó un análisis de residuos tipificados corregidos con el fin de identificar las tendencias específicas presentes en cada perfil.

5.2.2.5. Criterios conceptuales considerados en el análisis

Para el análisis de las entrevistas se consideraron siete conceptos principales, emanados del estudio piloto realizado y validados mediante el criterio de juicio de expertos. La Tabla 7 muestra una breve descripción de los conceptos, así como los valores que podían adoptar en el proceso de categorización de los discursos.

Tabla 7.
Criterios conceptuales utilizados para el análisis de los discursos

Concepto	Valores
1. Lugar de las emociones: evalúa el grado de diferenciación existente entre emociones y cognición	1= Emociones como contexto de la enseñanza-aprendizaje exclusivamente 2= Emociones como centro de la enseñanza-aprendizaje
2. Claridad emocional: evalúa el grado de comprensión de las emociones como estados mentales	1= No es posible categorizar este indicador 2= Baja, confunde emociones con conductas 3= Media: reconoce el carácter subjetivo de las emociones pero no sus propiedades cualitativas 4= Alta: reconoce el carácter subjetivo y cualitativo de las emociones
3. Relaciones con el aprendizaje: evalúa la capacidad de establecer vínculos entre las emociones y distintos tipos de aprendizaje	1= No es posible categorizar este indicador 2= No establece relación 3= Relaciona sólo con formación personal 4= Relaciona con contenidos curriculares
4. Rol de las emociones de valencia negativa de los alumnos: evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de desagrado y su efecto sobre la enseñanza-aprendizaje	1= Totalmente obstaculizador emociones negativas 2= Considera 1 vez la facilitación emociones negativas 3= Considera 2 veces la facilitación emociones negativas
5. Rol de las emociones de valencia negativa de los docentes: evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de desagrado y su efecto sobre la enseñanza-aprendizaje	4= Considera 3 veces la facilitación emociones negativas 5= Totalmente facilitador emociones negativas
6. Rol de las emociones de valencia positiva de los alumnos: evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de placer y su efecto sobre la enseñanza-aprendizaje	1= Totalmente facilitador emociones positivas 2= Considera la obstaculización de las emociones positivas
7. Rol de las emociones de valencia positiva de los docentes: evalúa la capacidad de discriminar entre la vivencia interna de placer y su efecto sobre la enseñanza-aprendizaje	3= Totalmente obstaculizador de las emociones positivas

5.2.3. Resultados

5.2.3.1. Análisis de conglomerados de K medias

Como resultado del análisis de conglomerados se obtuvieron inicialmente tres perfiles. Además, el procedimiento estadístico arrojó un grupo de discursos con características heterogéneas, con lo cual el número total de perfiles que se consideraron en el estudio aumentó a cuatro. El primer perfil quedó conformado por cinco discursos y corresponde al más básico de todos los encontrados. Luego, se obtuvieron tres perfiles progresivamente más complejos de trece, seis y ocho discursos cada uno.

5.2.3.2. Análisis mediante X^2

Con el fin de determinar los conceptos que mejor discriminaban entre los distintos perfiles se realizó un análisis de X^2 examinando la existencia de posibles relaciones entre la pertenencia a los perfiles y los resultados alcanzados en cada criterio conceptual. Para el caso de los conceptos “rol de la valencia emocional negativa y positiva”, se excluyeron los discursos que presentaron baja claridad emocional por considerarse que para establecer relaciones entre ambos procesos, se requiere una mínima comprensión de los afectos como estados mentales. La Tabla 8 muestra los resultados obtenidos de este proceso.

Tabla 8.

Relaciones entre la pertenencia a los perfiles y los conceptos utilizados en el análisis

CONCEPTO	CONCEPTO	CONCEPTO	CONCEPTO	CONCEPTO	CONCEPTO	CONCEPTO
Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7
Lugar de las emociones	Claridad emocional	Relaciones con el aprendizaje	Rol de las emociones de valencia negativa de los alumnos	Rol de las emociones de valencia negativa de los docentes	Rol de las emociones de valencia positiva de los alumnos	Rol de las emociones de valencia positiva de los docentes
$\chi^2=17,822,$	$\chi^2=28,627,$	$\chi^2=29,312,$	$\chi^2=24,700,$	$\chi^2=19,652,$	$\chi^2=13,416,$	$\chi^2=7,901,$
$gl=3,$	$gl=6,$	$gl=6,$	$gl=9,$	$gl=9,$	$gl=6,$	$gl=6,$
$p<.001$	$p<.001$	$p<.001$	$p<.003$	$p<.020$	$p<.037$	$p<.245$

Como se desprende de la Tabla 8, el único concepto que no se relaciona de forma significativa con la pertenencia a los perfiles es el Nº7, “rol de las emociones de valencia positiva de los docentes”.

5.2.3.3. Análisis de residuos tipificados corregidos

Buscando examinar el sentido de las relaciones encontradas e identificar las características específicas de cada perfil, se realizó un análisis de residuos tipificados corregidos. Los resultados de este proceso permitieron identificar las características más distintivas de cada perfil según se puede apreciar en la Tabla 3, que destaca en negrilla las tendencias significativas en cada grupo.

Tabla 9.

Residuos tipificados corregidos resultantes de relacionar la pertenencia a los perfiles con los conceptos utilizados en el análisis

		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Lugar de las emociones	Considera las emociones como contexto exclusivamente	1,3	1,6	1,4	-4,2
	Considera las emociones como centro y como contexto	-1,3	-1,6	-1,4	4,2
Claridad emocional	Claridad emociones global baja	2,6	,5	-1,3	-1,6
	Claridad emociones global media	-1,2	3,1	,3	-2,9
	Claridad emociones global alta	-,9	-3,6	,7	4,2
Relaciones con el aprendizaje	No relaciona emoción aprendizaje	1,4	3,4	-2,3	-2,8
	Relaciona emociones con formación personal	-,7	2,1	-,9	-1,1
	Relaciona emociones con contenidos curriculares verbales	-1,0	-4,6	2,8	3,4
Rol valencia negativa alumnos	Totalmente obstaculizador emociones negativas alumnos	1,2	1,5	2,2	-4,3
	Considera 1 vez la facilitación emociones negativas alumnos	-,5	1,1	-1,0	,1
	Considera 2 veces la facilitación emociones negativas alumnos	-,6	-1,7	-1,2	3,3
	Considera 3 veces la facilitación emociones negativas alumnos	-,5	-1,5	-1,0	2,8
Rol valencia negativa docentes	Totalmente obstaculizador emociones negativas docentes	1,3	1,8	1,4	-4,0
	Considera 1 vez la facilitación emociones negativas docentes	-,8	-1,3	-1,5	3,2
	Considera 2 veces la facilitación emociones negativas docentes	-,5	-,2	,4	,1
	Considera 3 veces la facilitación emociones negativas docentes	-,4	-1,2	-,8	2,2
Rol valencia positiva alumnos	Totalmente facilitador emociones positivas alumnos	-,0	1,6	,9	-2,5
	Considera la obstaculización emociones positivas alumnos	,5	-2,9	-,1	2,9
	Totalmente obstaculizador emociones positivas alumnos	-6	1,6	-1,2	-,3

5.2.3.4. *Análisis global de los resultados*

Al observar en detalle las características de cada uno de los perfiles resultantes del análisis de conglomerados de K medias, se constata que tres de estos comparten el hecho de estar integrados prácticamente en su totalidad por discursos que consideran a las emociones como acompañantes o parte del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Veintitrés de veinticuatro casos que forman parte de estos tres perfiles, corresponden a discursos que siempre se refieren a las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje lo hacen considerando a los afectos de este modo, dando cuenta con ello de una cierta escisión entre estados emocionales y cognitivos. Además, con respecto a las características particulares de cada uno de estos tres perfiles, aparecen diferencias significativas cuando se analiza el grado de claridad emocional que presentan, así como su capacidad para establecer relaciones entre los afectos y aprendizajes de distinto tipo.

Por otra parte, hay varios rasgos que presenta el perfil número 4 que lo transforman en el más complejo de todos los encontrados. En primer lugar, se trata de un perfil que reúne prácticamente la totalidad de las respuestas que posicionan a las emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación da cuenta de una apreciación de los afectos como procesos que tendrían un valor cognitivo, mostrando con ello una mayor integración entre ambos tipos de fenómenos. Seis de un total de siete participantes de la muestra que dieron respuestas de este tipo pertenecen a dicho perfil. El perfil número 4 exhibe además, una alta claridad emocional, así como la capacidad de relacionar las emociones con el aprendizaje de contenidos curriculares verbales. Finalmente, se trata del

único de los cuatro perfiles que presenta una predisposición a analizar de forma compleja la valencia emocional y su papel en la enseñanza-aprendizaje.

Todo lo anterior, nos sugiere la posible existencia de una organización de creciente complejidad entre las distintas concepciones identificadas tal y como se describe a continuación.

a) Perfil 1: Reduccionismo conductual: la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje (cinco participantes).

Corresponde a la concepción más rudimentaria de todas, una perspectiva que recuerda el conductismo ingenuo de los niños pequeños comentado previamente. Bajo este enfoque se reducen las emociones a las conductas, de tal forma que, por ejemplo, estar alegre es reír y tener pena es llorar. El siguiente extracto correspondiente a una profesora consultada por las emociones que con mayor frecuencia se producirían en el aula permite ilustrar esta característica:

“yo diría que la risa. De repente salen chistes y los alumnos se ríen y se produce mucha conversa entre ellos, y las tareas se retrasan y a veces no alcanza uno a hacer el cierre”

Cuando los docentes que participan de esta perspectiva utilizan términos emocionales, están en realidad refiriéndose a las conductas asociadas, desconociendo así su carácter subjetivo y cualitativo, dos propiedades que distinguen a los afectos como estados mentales. Por lo mismo, puede decirse que al interior de este enfoque no se reconoce plenamente la existencia de los afectos, ni menos aún se establecen relaciones entre éstos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a lo anterior, decimos que bajo

esta perspectiva las emociones están ausentes, es decir, no forman parte de aquellas variables que los docentes manejan internamente para explicarse el proceso educativo.

b) Perfil 2: Dualismo emocional-cognitivo: las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (trece participantes)

Constituye un avance respecto de la perspectiva anterior ya que los docentes que participan de esta concepción distinguen entre las emociones como estados internos de la mente y aquellos comportamientos que se les asocian. Esta es la razón por la cual utilizamos el término “dualismo” para referirnos a esta concepción. No obstante, la comprensión de los afectos como estados subjetivos no conlleva necesariamente su distinción respecto de otras variedades de estados mentales. La claridad emocional continua siendo incompleta en esta concepción ya que si bien se comprende el carácter subjetivo de los afectos, se pierden de vista sus propiedades cualitativas específicas, confundiéndolos con otro tipo de fenómenos psicológicos. El siguiente extracto de una profesora consultada por las emociones que serían recurrentes en su clase permite ilustrar este punto:

“el respeto de escuchar y si ellos no aprenden a escuchar, no, aunque les des la mejor clase no te van a escuchar, entonces lo primero están los valores”.

Además, bajo esta perspectiva se tiende a no establecer relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en las escasas ocasiones en que se identifican relaciones entre ambos procesos, el vínculo se configura sobre la adquisición de destrezas personales exclusivamente. Los docentes que participan de esta concepción señalan, por ejemplo, que expresar las emociones es bueno para “crecer como

persona”, sin embargo, los afectos nada tienen que ver con el aprendizaje de las matemáticas, la historia, u otros similares. En atención a este último punto caracterizamos a esta concepción con el lema “las emociones como acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje” ya que si bien los afectos aquí sí se hacen presentes, desde esta perspectiva no se relacionan con el aprendizaje de los contenidos curriculares directamente.

c) Perfil 3: Influencia de las emociones en la cognición: las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje (seis participantes)

Esta concepción presenta tres características que permiten considerarla como más sofisticada si se compara con las dos anteriormente descritas, y tal vez, constituya un punto de transición entre el dualismo y la integración emocional-cognitiva que describiremos más adelante. En primer lugar, se trata de una perspectiva que presenta una mayor claridad respecto de las emociones, diferenciándolas no sólo de las conductas (como en la segunda concepción), sino también respecto de otros procesos psicológicos relacionados. Por otra parte, al interior de este enfoque se entiende de mejor forma que los afectos juegan un rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes que adhieren a esta perspectiva comprenden que esta capacidad opera no sólo cuando se trata del desarrollo personal de los estudiantes, sino incluso cuando lo que se aprende son contenidos curriculares como la física o las matemáticas. Finalmente, se trata del único perfil de los hasta ahora analizados bajo el cual se manifiesta una apreciación definida respecto del rol de la valencia en el aprendizaje. Específicamente, cuando se consideran las emociones de valencia negativa de los alumnos aparece una predisposición a tener en cuenta dichos estados como un obstáculo, una tendencia que no se presenta en los dos tipos anteriores. Este es el caso

del siguiente profesor, que responde a la consulta del entrevistador acerca de la posibilidad de facilitar el aprendizaje a partir de emociones de valencia negativa:

“¿Facilitar? no creo, porque si el niño está en una conducta negativa no tiene ganas de nada, es como depresivo; entonces si el niño está triste o está desanimado, yo pienso que lo negativo siempre te juega en contra”

Debido a esta consideración de la influencia de las emociones en el aprendizaje dependiendo de su valencia hemos caracterizado a este conjunto de discursos como el perfil de “las emociones como contexto de la enseñanza-aprendizaje”.

d) Perfil 4: Integración emocional-cognitiva: el aprendizaje como proceso afectivo (ocho participantes)

Como ya adelantáramos en la introducción de este trabajo, desde esta concepción se considera a las emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Corresponde a un enfoque que en alguna medida se relaciona con otros modelos teóricos que otorgan un rol preponderante a los afectos sobre todo tipo de aprendizajes, incluidos aquellos que versan sobre contenidos más “duros” como las matemáticas (Op, De Corte, & Verschaffel, 2007) o las ciencias (Sinatra, Broughthon, & Lombardi, 2015). En nuestro caso, se trata de una perspectiva desde la cual se entiende que enseñar y aprender son procesos que tienen su inicio en emociones y otro tipo de estados similares cualitativamente experimentados. El siguiente extracto correspondiente al discurso de un profesor de biología consultado por el rol de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal vez pueda ilustrar este punto:

“El otro día estábamos viendo el problema de la extinción de las especies y miraron con una pena el video del tigre de Tasmania, una especie que ya no existe (...) yo encontré que se logró (...) porque si tú emocionas le das como cierto valor a lo que estás enseñando (...) el manejar las emociones de los niños es muy importante, en beneficio de sus propios aprendizajes”.

Bajo este enfoque las diferencias tradicionalmente consideradas para los llamados procesos afectivos y cognitivos se hacen más tenues. Por otra parte, los resultados de la investigación nos muestran que esta perspectiva se caracteriza también por una buena comprensión de las emociones como estados mentales. Además, los discursos que se insertan dentro de esta concepción exhiben la capacidad para establecer relaciones entre los afectos y diferentes tipos de aprendizaje, aun cuando se trate de contenidos curriculares con un mayor grado de abstracción. Finalmente, los resultados nos muestran que esta perspectiva se distingue también de los enfoques ya examinados por una apreciación compleja de la valencia emocional y su influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior implica un análisis de los afectos mirando más allá de su fenomenología internamente experimentada como agradable o desagradable. Bajo esta perspectiva, se entiende que aun cuando una emoción se vivencie como un hecho incómodo, esta característica no invalida de por sí sus posibilidades cognitivas. Esta mirada más compleja de la valencia emocional, se manifiesta en casi todos los conceptos considerados en este estudio, salvo cuando se tienen en cuenta las emociones de valencia positiva de los propios docentes.

5.2.4. Conclusiones y reflexiones del primer subestudio

La descripción general de las concepciones encontradas abre nuevas preguntas acerca de las mismas. Dedicamos a continuación algunas líneas a tratar las principales proyecciones en este sentido.

5.2.4.1. Relaciones internas entre los conceptos

Algunas características de los perfiles encontrados nos sugieren investigar en el futuro las relaciones internas entre los conceptos considerados en este estudio. Por ejemplo, llama la atención que solo los perfiles con un buen desempeño en el concepto N°1, “claridad emocional”, logran relacionar los afectos con aprendizajes de contenidos curriculares (concepto N°2). Al parecer es imperativo comprender algunas características centrales de las emociones para lograr establecer relaciones entre los afectos y este tipo de aprendizajes. Del mismo modo, las características que reúne el perfil denominado “integración emocional-cognitiva”, nos sugieren que tal vez sea necesario considerar a las emociones como centro para poder evaluar de forma compleja el efecto de la valencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, resulta sorprendente que ninguno de los perfiles identificados haya manifestado una tendencia crítica al apreciar el rol de las propias emociones cuando éstas son de valencia positiva. A pesar de que encontramos discursos aislados que comprenden que sentirse bien mientras se enseña no es un factor que necesariamente se asocie a un aumento en la eficiencia del proceso, ésta no es una tendencia clara de ninguno de los perfiles resultantes del estudio.

5.2.4.2. Variables moduladoras de las emociones

Por otra parte, los resultados del estudio nos indican la necesidad de considerar también el análisis de las relaciones existentes entre los perfiles de concepciones encontrados y diferentes tipos de docentes, como una forma de indagar en las variables que modulan la adscripción a uno u otro tipo de perfil. Por ejemplo, ¿en qué medida se modificarán las concepciones según se trate de docentes de género femenino o masculino? Puesto que existen diferencias substantivas en el desarrollo de competencias emocionales entre hombres y mujeres (Brody & Hall, 2008; Fabes & Martin, 1991), es probable que el género influya de alguna forma en el tipo de concepción que se mantiene. Por otra parte, dado que existen antecedentes que dan cuenta de relaciones entre las concepciones sobre el aprendizaje y variables tales como el grado de experiencia profesional, el tipo de especialidad de los docentes, o el nivel educativo en el cual se trabaja (Pozo et al., 2006) parece natural esperar diferencias entre estos factores y los perfiles de concepciones que nosotros hemos encontrado. Como podrá apreciarse más adelante, éstas y otras cuestiones relacionadas, serán parte de los objetivos del segundo estudio de la tesis.

5.2.4.3. Relación entre el dualismo sujeto-objeto y el dualismo emocional-cognitivo

Por otra parte consideramos que los hallazgos alcanzados en este trabajo pueden enmarcarse al interior de un contexto más amplio, conformado por otras investigaciones que también refieren una progresión desde perspectivas dualistas hacia enfoques más

integradores. El antecedente más relevante en este sentido, se encuentra en los estudios sobre concepciones del aprendizaje que ya hemos analizado. Éste da cuenta de la existencia de un dualismo sujeto-objeto presente en dos de las cuatro concepciones encontradas, evolucionando hasta perspectivas menos dicotómicas que asumen el aprendizaje como un proceso de construcción (Pecharroman, 2006). Aunque los resultados encontrados en este estudio parecen apuntar a una progresión paralela en el caso de las concepciones sobre las emociones, desde un objetivismo primario a una integración pasando por una agregación de las emociones como un proceso adicional que facilita o dificulta el aprendizaje, debemos preguntarnos hasta qué punto y de qué formas se relacionan ese dualismo sujeto-objeto, con nuestros hallazgos referidos a la dicotomía emocional- cognitivo. Se trata de un problema que examinaremos más adelante, a partir de los resultados del segundo estudio que compone esta tesis. Probablemente aquello ayudará en alguna medida a comprender de qué forma participan las emociones en la adquisición del conocimiento, un asunto hasta ahora no suficientemente tratado en la literatura existente.

5.2.4.4. Limitaciones del primer subestudio

Finalmente nos parece necesario hacer mención a lo que consideramos las dos limitaciones más importantes del estudio. La primera de éstas se refiere a las características de la metodología utilizada. Puesto que se trataba de la primera aproximación al problema nos decidimos por un procesamiento estadístico de los datos que nos permitió identificar perfiles a través del análisis cuantitativo de los resultados de la categorización de los discursos en función de los criterios conceptuales. Esta mirada, si bien ha posibilitado

sentar las bases generales relativas a nuestro tema investigación, requiere ser complementada con un análisis cualitativo que examine en profundidad los significados implícitos en los discursos, así como las vivencias asociadas a los mismos. Ambos aspectos constituyen objetivos de un segundo subestudio que realizamos mediante un análisis lexicométrico.

En segundo lugar, y como puede apreciarse de la lectura de la descripción de los perfiles encontrados, hemos interpretado la organización de las concepciones como una progresión que avanza desde perspectivas reduccionistas y dicotómicas, hacia la adopción de enfoques cada vez más sofisticadas en cuanto a la comprensión del estatus mental de los afectos y su integración con otros procesos de carácter cognitivo. Sin embargo, somos conscientes de que los datos obtenidos con este trabajo no permiten afirmar con certeza la existencia de este recorrido, de modo que realizamos un segundo estudio con una muestra amplia de docentes, destinado entre otros aspectos, a evaluar la influencia de distintas variables que pudieran modular el paso de una concepción a otra.

5.3. Segundo subestudio: el componente afectivo en las concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje⁴²

Tal y como describimos en la introducción de este capítulo, considerando los resultados del primer subestudio, nos propusimos avanzar un poco más en la comprensión de las perspectivas ya identificadas. Con este objetivo, realizamos un nuevo análisis de las entrevistas utilizando un método que nos permitió una aproximación sobre un nivel más implícito y fenomenológico de los discursos. Lo que buscábamos era descubrir los patrones que caracterizaban el léxico de los profesores entrevistados, y que pudieran vincularse con el sentir de los docentes sobre el tema de nuestra investigación.

5.3.1. Objetivos

- Identificar diferentes perfiles discursivos según las características del léxico utilizado por los docentes al referirse a las emociones y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - o Describir los perfiles identificados en función de la valencia emocional predominante en cada uno de estos.
 - o Describir los perfiles identificados en función del tipo de actor educativo (alumnos/docentes) sobre el cual se centran los discursos.

⁴² Una versión de este trabajo se encuentra enviada a una revista especializada para su evaluación: Bächler, R.; Pozo, J-I.; Schehuer, N. (2016) *How teachers feel when they speak of the emotions involved in teaching-learning processes*. En preparación. Campus San Felipe Universidad de Playa Ancha.

- Describir los perfiles identificados en función de los modos de concebir la gestión de las emociones en el aula.
- Analizar y describir los vínculos entre los perfiles discursivos y las concepciones sobre las relaciones entre las emociones y la enseñanza-aprendizaje.

5.3.2. Método

5.3.2.1. Participantes

Los mismos treinta y dos docentes de educación primaria, pertenecientes al sistema de educación municipal –pública- de la provincia de La Calera, en la V Región Costa, Chile, del primer subestudio. Como variable de los participantes se consideró la concepción sobre las relaciones entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base los resultados del primer subestudio realizado.

5.3.2.2. Instrumento

Realizamos un análisis lexicométrico de las entrevistas sobre el corpus conformado por las respuestas completas de todos los docentes a las dos siguientes preguntas de la pauta:

1. ¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases?

2. ¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuál sería ese rol?

Las razones por las cuales escogimos estas preguntas para realizar el nuevo análisis son las siguientes. En primer lugar, se trata de las dos primeras de la pauta que interrogaban directamente por las emociones, de tal forma que asumimos que su consideración nos permitiría acceder a la mirada inicial y más espontánea que se presentaba sobre este tópico en el discurso. En segundo lugar, las preguntas señaladas corresponden a las más generales de todas las que se contemplaban en la pauta, de modo que podía suponerse que su análisis permitiría una aproximación menos inducida sobre el tema.

5.3.2.3. *Método de análisis*

Para el análisis de los discursos utilizamos la lexicometría, un método computacional de análisis de datos textuales que ya ha sido utilizado en investigaciones sobre concepciones de enseñanza (por ej., Bautista, Pérez Echeverría, Pozo, De la cruz, & Scheuer, 2006; De la Cruz, Scheuer, Echenique, & Pozo, 2011). Al aplicar este método se trabaja sobre el supuesto de que las concepciones se expresan mediante el vocabulario que conforma los discursos, manifestándose en las asociaciones entre los vocablos más recurrentes en el corpus (Baccala & De la Cruz, 2000). El uso de esta metodología permite identificar grupos o perfiles léxicos, caracterizados por cadenas de palabras características, y evaluar

posteriormente la asociación de dichos perfiles con alguna variable de los participantes, en este caso, las concepciones acerca de la relación entre emoción y los procesos de enseñanza y aprendizaje (CE-EA en adelante), que identificamos en el primer subestudio - Reduccionismo conductual; Dualismo emocional-cognitivo; Influencia de las emociones en la cognición; Integración emocional-cognitiva . Para todo ello utilizamos el programa SPAD (versión 5.5).

El corpus analizado se compuso de 17772 palabras totales y 2591 distintas. Para la confección de la tabla léxica, aplicamos un umbral de frecuencia 8, con lo que se retuvieron 13504 palabras totales de las 261 que eran distintas.

5.3.2.4. Etapas consideradas en el análisis

a) Análisis de Correspondencias de la tabla léxica

Para identificar si el léxico de los profesores se diferenciaba en función de su CE-EA, se aplicó un Análisis de Correspondencias (Crivisqui, 1993) a la tabla léxica. La tabla léxica es una tabla de contingencia que en este caso cruza las 261 palabras distintas retenidas tras la aplicación del umbral de frecuencia con los treinta y dos profesores, de modo que sus celdas informan la frecuencia de cada una de esas palabras en las respuestas de cada profesor a ambas preguntas. Para cada profesor se indica además la CE-EA asociada. Los resultados permiten establecer si el léxico utilizado por los participantes se diferencia según

su CE-EA, de acuerdo con el valor test que obtengan en los principales ejes factoriales (si $\mp 1,96$, entonces $p < .05$).

b) Análisis de Clasificación

Teniendo como base los resultados del Análisis de Correspondencias de la tabla léxica, se aplicó un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente según el método de Ward, (1963), con el objetivo de clasificar a todos los profesores en clases exhaustivas y mutuamente excluyentes. Este método procede agrupando los docentes según su similitud en el uso de las palabras retenidas tras la aplicación del umbral. Parte de treinta y dos clases (cada una formada por un único docente). En cada iteración agrupa en una nueva clase aquellas dos más similares, hasta llegar a una única clase formada por todos los docentes. Este proceso se visualiza gráficamente en un dendograma (como el que se muestra en Figura 7) .El investigador decide en qué nivel “corta” el proceso, de manera que la conformación de las clases tenga sentido en términos de los objetivos de la investigación (Baccalá y Montoro, 2008). El Análisis de Clasificación realizado en el entorno SPAD ordena todos los docentes que integran cada clase según su distancia X^2 respecto del centro de gravedad de la clase que integra.

Describiremos esas clases en términos de perfiles léxicos en función tanto del léxico como la CE-EA característicos. Nuevamente, una CE-EA o una palabra del corpus es característica de una clase dada de profesores cuando su valor test en al menos uno de los principales ejes factoriales es $\mp 1,96$.

Luego, aplicamos el análisis de discurso a las respuestas completas de los docentes de mayor tipicidad en cada clase según su distancia X^2 e ilustramos las diferentes clases con extractos textuales de las respuestas completas de los docentes más próximos al centro de gravedad de la clase. Esto nos permite inferir perfiles léxicos a los que asignamos una denominación que busca condensar los principales sentidos expresados en los términos y discursos completos característicos. Asimismo, proponemos una explicación de la relación entre estos sentidos y la CE-EA.

5.3.3. Resultados

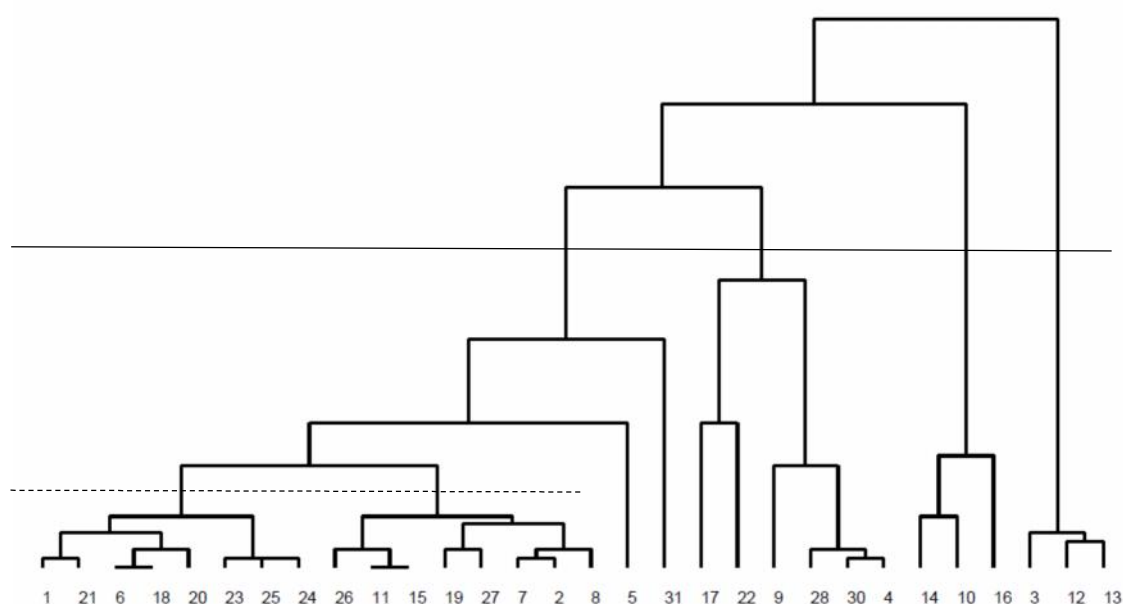
5.3.3.1. Resultados del análisis de correspondencias

A partir de los primeros resultados que obtuvimos, decidimos considerar a dos profesores (participantes 29 y 32) como individuos ilustrativos, pues las particularidades de su léxico polarizaban excesivamente los primeros ejes factoriales. Posteriormente, el análisis de correspondencias aplicado a la tabla léxica evidenció diferencias en el léxico de los docentes en función de tres categorías (Reduccionismo conductual; Influencia de las emociones en la cognición, Integración emocional-cognitiva) para la variable concepción (con p valor < .005).

5.3.3.2. Resultados del Análisis de Clasificación

A partir de la observación del dendograma obtenido (ver Figura 7), optamos por considerar la partición en cuatro clases principales.

Figura 7. Dendograma resultante del análisis de clasificación jerárquica ascendente.



Los números en la base del dendograma corresponden a los treinta docentes sobre los que se realizó la clasificación. La línea continua indica el corte en cuatro clases, y la línea punteada, la división de la clase más numerosa en sus dos principales subclases.

La Tabla 10 muestra la caracterización de las clases según las palabras y las categorías de la variable concepción.

Tabla 10.

Caracterización de las clases según las palabras más representativas y las categorías de la variable concepción asociadas (p valor < .005)

Clase	Palabras	Valor test	Concepción	Valor test
1	tú	6.35	Reduccionismo conductual	58.80
	te	5.58		
	tienes	5.22		
	vas	3.65		
	son	3.60		
	situaciones	3.54		
	puedes	3.46		
	quiere	3.44		
	tratar	3.29		
	muchas	3.28		
	alumno	3.13		
	buscar	3.02		
	su	2.82		
	igual	2.80		
	tampoco	2.79		
	estos	2.79		
	ves	2.71		
	como	2.67		
2	aunque	2.62	Dualismo emocional-cognitivo	66.05
	veces	2.54		
	cariño	2.43		
	veo	2.42		
	se	5.52		
	pues	5.02		
	ahí	4.22		
	había	4.17		
	le	4.13		
	él	3.87		
	era	3.86		
	hoy	3.79		
	estaba	3.72		
	tía	2.92		
	lectura	2.92		
	eh	2.92		
	que	2.91		
3	y	2.82	Influencia de las emociones en la cognición	65.22
	ya	2.72		
	casa	2.61		
	saben	2.61		
	pieza	2.44		
	súper	2.42		
	dos	2.41		
	tienen	2.35		
	creo	4.98		
	yo	3.82		
	vamos	3.82		
	nos	3.57		
	cómo	3.42		
	profesor	3.25		
	otra	3.20		
	llegar	2.75		
	haciendo	2.70		
4	cierto	2.62	Integración emocional- cognitiva	39.70
	mi	2.54		
	digo	2.53		
	mañana	2.47		
	he	2.39		
	curso	2.39		
	también	5.10		
	los	4.12		
	tristeza	3.59		
	alegría	3.52		
	eso	3.32		
	de	3.23		
	uno	3.20		
	alumnos	2.90		
	emociones	2.78		
	todo	2.71		
	más	2.69		
	sentimiento	2.53		
	ve	2.53		
	claro	2.48		
	sí	2.46		
	en	2.39		

A continuación presentamos las cuatro clases principales.

a) Clase 1. Perfil: “Docentes desagradados por conductas problemáticas e incomprensibles”

Está constituida por cuatro profesores y se encuentra caracterizada por la concepción denominada “Reduccionismo conductual”.

El análisis de las respuestas completas de los docentes de mayor tipicidad de la clase 1 nos muestra que los participantes hablan de su experiencia en el aula como algo que no les ocurre a ellos mismos en forma singular, sino que involucran al interlocutor como si fuera el sujeto y agente directo de la situación. Los primeros cuatro términos de la lista (“tú”, “te”, “tienes”, “vas”) corresponden a palabras que remiten a su situación como algo ajeno. Esta elección enunciativa nos sugiere que los docentes que integran esta clase intentarían trasladar su situación, de la que dan cuenta con agobio, a la persona del entrevistador. Al respecto encontramos varios indicadores del desagrado y desconcierto que parecen experimentar. Por ejemplo describen las conductas de sus alumnos como problemáticas e inexplicables y marcan de múltiples modos, que éstas se encuentran fuera de su propio control y capacidades de gestión:

*“te los llevas a la sala de clases porque **tú** tienes que combatir contra su estado de ánimo (...) y llegó y no quiere estudiar y no quiere estudiar aunque **tú***

*converses con él, **tú** conversas con el director jefe de UTP⁴³ con su familia con quien **tú** quieras y ese niño no quiere y no quiere y es muy difícil” (D3⁴⁴);*

*“más allá más que darles un consejo escucharlos estar ahí si él **te** necesita pero no puedes estar más allá (...) aunque tengas muchas ganas de decir muchas cosas **tiernes** que callar y escuchar (...) pero nadie te dice realmente que **tú te vas** a topar con esta clase de niños, que **vas** a tener este problema” (D12);*

Por otra parte la sensación de no contar con los recursos para gestionar las emociones en el aula se observa además en la presencia de la palabra “buscar” entre los términos característicos de esta clase. Estos docentes se encontrarían desorientados respecto de sus posibilidades de intervenir en las situaciones emocionales que se presentan en el aula y a tientas intentarían “buscar” soluciones sin mucha claridad respecto de su posible eficacia:

*“tú ya vas conociendo a los niños entonces vas tratando de **buscar** estrategias o a la hora de planificar (...) si un alumno se pone a pelear tratar de **buscar** la opción de que se pidan disculpas” (D12).*

⁴³ En Chile UTP = “Unidad Técnico-Pedagógica

⁴⁴ Docente número 3

El uso de la palabra “tampoco” pareciera reafirmar la mirada problemática sobre los afectos los cuales serían experimentados como fenómenos extraños y que por lo mismo no se logran abordar:

*“yo más allá **tampoco** puedo hablar porque yo no sé qué pasa con ellos” (D3);*

*“las bromas siempre y cuando estén dentro de un límite porque **tampoco** te puedes pasar” (D12);*

*“ellos no te van a dejar hacer clases y **tampoco** te van a responder porque tú no activas lo más lindo que es” (D13).*

Recapitulando, los docentes pertenecientes a este perfil se encontrarían atormentados experimentando las situaciones emocionales de sus alumnos como eventos sobre los cuales no aprecian posibilidades de intervención. Debido a lo anterior frente a situaciones que vivencian como sin salida intentarían “escapar” evitando hacerse cargo de la situación emocional que experimentan en el aula. Este patrón evasivo resulta coherente con el tipo de comprensión de los afectos que caracteriza la concepción “Reduccionismo conductual”, según la cual se asimilan las emociones a sus comportamientos asociados.

b) Clase 2. Perfil: “Docentes víctimas de las emociones de sus alumnos”

La segunda clase está constituida por tres participantes y se encuentra caracterizada por la concepción denominada “Dualismo emocional-cognitivo”

Los discursos que integran esta clase denotan una apreciación de las emociones de los alumnos como estados sobre los cuales poco puede influirse. Puede observarse este rasgo en el uso de las voces pasivas “se” y “le”.

*“capaz que **se** frustra que si sale a la pizarra **se** van a burlar de él”;*

*“y **se** sienten vuelves a dar la explicación que antes tú ya **le** habías explicado y te quedan mirando sorprendidos” (D14);*

*bueno hay uno que **se** frustra porque también hay un tema del hogar” (D16).*

Estos docentes se refieren a las emociones como condiciones problemáticas y que nada tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que su origen se encuentra en situaciones externas al aula. Respecto de esto último identifican principalmente dos causas de emoción, ambas de las cuales denotan una comprensión de los afectos como condiciones en vez de procesos: Por un lado, las emociones como características del individuo y por otra parte los afectos son asociados a situaciones problemáticas provenientes del hogar. Respecto de lo primero por ejemplo:

*“sí **se** producen bastantes frustraciones pero más que nada con los que tienen **hiperactividad** (...) el otro **se** frustra justamente uno que es **impulsivo** y tiene **trastorno del lenguaje**” (D16).*

*“tengo un niño que fue **operado de la cabeza** que tiene mucha **dificultad en el habla** poco **se** le entiende” (D10).*

Y respecto de aquellos casos de emocionalidad ligada a situaciones familiares esta característica se aprecia en el uso recurrente de la palabra “casa”:

*“hay un tema de hogar que él recibe poca atención en la **casa** (...) llora porque ha tenido un problema en la **casa** (...) era analfabeta (la madre) que lo cuida o sea es un tema grande en la **casa**” (D16).*

Resulta coherente esta idea de las emociones como condiciones estáticas individuales y/o familiares, con la dificultad de maniobrar en algún sentido sobre ellas. Los docentes que componen esta clase, estiman que sus posibilidades de intervención se reducen únicamente al intento por aislar los “casos emocionales” y esperar a que se reduzcan por sí solos. Más que una verdadera gestión de las emociones en el sentido de trabajo con la mente de los alumnos como proceso, desde la mirada expresada por los discursos que conforman el perfil N°2 se intenta evitar que el resto del grupo de alumnos se “perturbe” con los casos de emocionalidad individual. Por esta razón los esfuerzos se destinan a separar este tipo de situaciones en espera de que “amainen”. Pueden apreciarse estas características en el uso del término “ahí”:

*“y **ahí** se quedan lloran patalean se les quita (...) **ahí** la dejé estaba enojada la dejé **ahí** detrás (...) una pelea así que hay que dejarlo solito **ahí**” (D16).*

Finalmente, de forma coincidente con este escaso margen de maniobra para gestionar las emociones en el aula que manifiestan los docentes, se aprecia una cierta victimización en el discurso de los entrevistados. Ésta se hace visible a través del uso de la

interjección coloquial “pues”⁴⁵ que parece denotar la intención de resaltar la situación de precariedad que viven los profesores frente a las emociones de sus alumnos:

*“no vas a llegar a ninguna parte porque tienes un niño, no se **pues**:*

*desordenado (...) y todo que te frustra **pues**” (D14);*

*“he tenido cursos con niños con problemas entonces siempre ahí **pues**:*

*conteniendo (...) si por ejemplo si yo me quedo todo el rato con él pierdo **pues**.*

El resto se me empieza a parar pierdo todo el hilo de la clase (D16)”.

Los docentes de esta clase parecen comprender que las emociones son experiencias subjetivas o internas que si bien se relacionan con las conductas no resultan completamente asimilables a éstas. Se trata de un rasgo propio de la concepción “dualismo emocional-cognitivo” dominante en esta clase de discursos. Desde esta perspectiva se entiende que el comportamiento de los alumnos tiene su causa en un estado emocional interno. Esta comprensión parece proporcionar algo de “tranquilidad”, en el sentido de disminuir la sensación de caos y descontrol que caracterizaba al perfil N° 1. Incluso se aprecian algunos intentos de gestión de los afectos los cuales se limitan, sin embargo, a intentar aislar las situaciones emocionales y esperar que se sosieguen por si solas. Todo lo anterior se corresponde con una experiencia personal de los docentes como víctimas que trabajan en contextos precarios y hostiles con alumnos que tienen características personales y familiares problemáticas que suscitan emociones de valencia negativa sobre las cuales poco puede hacerse.

45 En Chile se utiliza el término “poh”, el cual hemos reemplazado por su equivalente “pues”, con el objetivo de hacer más comprensible su significado en otros países.

c) Clase 3. Perfil: “Docentes centrados en sí mismos”

La tercera clase está constituida por siete participantes y se encuentra caracterizada por la concepción denominada “Influencia de las emociones en la cognición”.

Estos discursos se refieren explícitamente a la experiencia de los propios docentes en el aula. Lo anterior se aprecia por ejemplo en la presencia de las palabras “yo” y “profesor” entre los términos característicos de esta clase.

*“porque **yo** soy muy afectiva pero muy de reglas también, **yo** soy muy de acoger” (...) puedo hablar de eso porque **yo** tengo y me he preparado para eso **yo** estudié esos tres años y he seguido leyendo” (D4);*

*“por ejemplo **yo** soy de las personas que expreso mis emociones (...) **yo** tengo que entrar con la emoción **yo** tengo que entrar emocionalmente con ellos empatizando” (D28).*

Esta atención a la propia experiencia se acompaña de una menor conciencia sobre la realidad emocional de los alumnos. Se trata de una tendencia muy marcada que se manifiesta incluso cuando los docentes se esfuerzan por reflexionar acerca de la situación afectiva de los estudiantes. En estas ocasiones el discurso vuelve como un *boomerang* sobre sí mismos:

*“la emoción primero de empatía, **yo** soy empático y me coloco en el lugar del alumno y trato de (...) entonces **yo** voy creando la sensibilidad” (D28);*

*“en general los niños como te digo ellos son niños muy felices, **yo** los siento muy felices” (D9).*

*“los niños son inteligentes eso les digo **yo** ocupen su inteligencia sean un aliado del **profesor**” (D4).*

En otros casos la atención sobre las personas detrás de los alumnos se diluye en una visión general y abstracta utilizando la palabra “curso” de una forma que pareciera evitar el contacto directo con la emoción como experiencia individual y concreta:

*“el **curso** es muy ávido como te digo de aprendizaje es un **curso** que siempre quiere aprender, aprender muchas cosas (...) no es para nada es un **curso** frustrado ni que los niños estén amargados” (D9);*

Y siempre retornado a la realidad del docente:

*“**tú** te planteas hacer un trabajo y **tú** sabes que la mitad del **curso** se **te** frustra y no lo realizan” (D30)*

Esta focalización en las propias emociones, descuidando la realidad de los estudiantes se manifiesta también en la presencia recurrente de términos que remiten al docente y su actuar tales como “mi”, “digo”, “he”:

*“no poder concretar **mi** objetivo de poder hacer una clase correcta” (D17);*

*“sí y **digo** vamos a orar por los enfermos vamos a orar por **mi** esposa que está enferma por **mi** hija” (D28);*

*“porque yo te **digo** casi dos meses y yo podría haber tirado la esponja hace rato” (D4).*

Por otra parte la presencia de la palabra “creo” en el primer lugar de los términos más característicos, nos sugiere que se trata de docentes que se encuentran dubitativos cuando se refieren a las emociones de los estudiantes y su rol en el aprendizaje.

*“yo **creo** que no podría existir aprendizaje si no hay emociones” (D17);*

*“yo **creo** que de entusiasmo porque los niños son como ávidos (...) yo **creo**, pienso, yo **creo** y lo siento, que les gusta mucho venir a la escuela” (D9);*

*“sí yo **creo** que las niñas tienen penas profundas, o sea yo **creo**” (D4);*

Además, se trata de una característica que no se observa cuando se hace referencia a las propias emociones, como se refleja en este último extracto:

*“a **mí** también me gusta aprender y **me** gusta enseñar, entonces yo **creo** que eso los niños lo perciben” (D9).*

Resumiendo, la clase 3 está compuesta por discursos que indican que se comprenden las propiedades centrales de las emociones. Este es un rasgo característico de la concepción denominada “Influencia de las emociones en la cognición”, asociada a este perfil. Esta comprensión teórica de los afectos como estados subjetivos y cualitativos no parece implicar sin embargo, una conexión directa con las emociones de sus alumnos. Los discursos de este perfil corresponden a docentes que se focalizan en su propia experiencia durante el proceso educativo y que cuando se refieren a las emociones de sus

alumnos parecen tener una comprensión intelectual de las mismas pero no así una verdadera capacidad empática que les permita ponerse en el lugar de sus estudiantes.

d) Clase 4. Perfil: “docentes reflexivos empáticos y preocupados por la gestión de las emociones en el aula”

La cuarta clase está constituida por dieciseis participantes y se encuentra caracterizada por la concepción denominada “Integración emocional-cognitiva”.

Al revisar los contextos en los cuales se producen las palabras características de esta clase, se puede inferir la intención de los participantes por denotar una amplia gama de aspectos asociados al fenómeno educativo. Esta mirada abarcadora se muestra en primer lugar en el hecho de que la palabra más característica de este perfil sea “también”. Se trata de un término que permite referirse a la realidad del salón de clases y el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo en el análisis factores de diversa índole:

*“porque ellos participan y si uno los hace sentir bien **también** funciona (D7);*

*“la frustración **también** va para ambos lados” (D1);*

*“**también** con un apoderado responsable que venga siempre a reunión” (D2);*

*“y **también** tristes algunos sí porque yo la alegría que veo en ellos es falsa (D6)”*

El carácter incluyente de este perfil resulta coincidente con el uso del término “todo” un vocablo que permite representar el proceso educativo como un asunto de grandes

dimensiones y que por lo mismo pudiera resultar inabarcable mediante las palabras de las cuales se dispone en un momento determinado. De esta forma pareciera que el uso de este término operase como un “comodín” que denota percepción de complejidad y amplitud respecto de este proceso:

*“muestren sus emociones se expresen saquen para sanar y **todo** eso a mí me preocupa” (D5);*

*“felicidad por parte de ellos compromiso se ve de **todo** un poco en **todos** los cursos que trabajo” (D27).*

La percepción del aula escolar como una realidad compleja se aprecia además en el análisis de múltiples aspectos que aparecen en el discurso de los docentes entrevistados. Esta característica resulta coherente con la atención colocada sobre ambos actores del proceso educativo: alumnos y profesores. Se trata de la única clase de las cuatro que exhibe esta doble focalización un rasgo que se muestra a través del uso predominante de las palabras “alumnos” para referirse a la situación de los estudiantes y “uno” para hablar acerca de la situación y el rol de los docentes:

*“también ayuda en el aprendizaje de los **alumnos** el sentirse confiado el sentirse bien” (D8);*

*“entonces hay generalmente una suerte de **alumnos** que van creciendo se van asombrando de ellos mismos” (D19);*

*“para no perjudicarlos porque es bastante notorio que cuando **uno** viene cansado quizás con rabia con pena” (D1);*

*“yo veo diferentes emociones por ejemplo con los chicos **uno** tiene que ser estructurado rígido a veces” (D24).*

Todo lo anterior nos habla de una clase compuesta por discursos que refieren a la realidad del aula escolar como un asunto complejo y multidimensional. Se trata de una característica aplicable a diferentes aspectos del proceso educativo y que se manifiesta también de forma específica respecto de las emociones en la capacidad de observar los afectos como una dimensión que se expresa de muchas formas y modos diferentes. Por ejemplo cuando se menciona la alegría, ocho de trece respuestas que hacen referencia a esta emoción lo hacen acompañándola en el relato de otros tipos de afectos que también estarían presentes en la sala de clases:

*“la emoción de la **alegría** pero también está la emoción de la tristeza” (D24);*

*“bueno **alegría** tristeza desconfianza cooperación felicidad” (D27);*

*“**alegría** euforia ansiedad frustración impotencia eso” (D1).*

Pareciera que los docentes intentasen evitar que su análisis se reduzca a un solo tipo de emocionalidad incluyendo afectos de distinto tipo y valencia con el objetivo de ilustrar la compleja realidad emocional del aula. Además colocan a los afectos en un rol destacado, una característica que se aprecia en primer lugar en el hecho de que esta clase presente entre sus términos característicos, cuatro que refieren directamente a emociones. Por otra

parte reafirmando la mirada más compleja de la realidad del aula uno de los afectos identificados es de valencia positiva (alegría), y el otro de valencia negativa (tristeza). Este rasgo, sumado a la presencia característica de las palabras “emociones” y “sentimientos” nos indica que se trata de docentes que tendrían más presentes a los afectos como variables relevantes para el enseñar y el aprender.

*“los niños son súper receptivos con las **emociones** de nosotros los adultos (...) uno después va manejando esas cosas ya se da cuenta que las **emociones** juegan un papel importante” (D1);*

*“y hablando en el buen sentido de la palabra el manejar las **emociones** de los niños, es muy importante manejarlas” (D18);*

*“una enseñanza sin **emociones**, no tendríamos una buena enseñanza” (D25);*
*“también hay niños muy frustrados también es un **sentimiento** que se ve porque ellos a veces se les pide y no pueden” (D19).*

Puesto que la clase 4 es la más numerosa de todas las que emergen del análisis lexicométrico, decidimos examinar con mayor detalle los sub grupos que la componen. Con este objetivo realizamos un “zoom” a los discursos solicitando al programa una partición en 11 clases que nos permitiese observar las características de los dos grupos más grandes que nos mostraba el dendograma para la clase N° 4 (ver línea punteada en el dendograma Figura 7) A continuación describimos estas 2 subclases compuestas por ocho participantes cada una, que denominamos 4.A y 4.B respectivamente:

Tabla 11.

Caracterización de las subclases según las palabras más representativas y las categorías de la variable concepción asociadas (p valor < .005)

Subclase	Palabras	Valor test	Concepción	Valor test
4.A	alumnos	3.52	Reduccionismo conductual	14.07
	bueno	3.33		
	uno	3.16		
	repente	3.07		
	también	2.96		
	ve	2.75		
	hay	2.64		
4.B	poco	2.41	Integración emocional- cognitiva	40.30
	alegría	3.69		
	emociones	3.31		
	si	3.19		
	los	3.07		
	más	2.86		
	profesor	2.82		
	clase	2.72		
	entre	2.61		
	sienten	2.59		
	cuenta	2.46		
	estoy	2.46		
	ellos	2.35		
	siempre	2.34		
	clases	2.34		

Subclase 4A

Como puede apreciarse en la Tabla 11, la subclase A se encuentra caracterizada por la concepción denominada “Reduccionismo conductual”, con dos participantes adscritos a esta perspectiva. Por otra parte, un rápido examen de las palabras características permite observar que en la subclase 4A no aparece ningún término que remita directamente a emociones, a pesar de ser el tema sobre el cual trata la entrevista. Además, como puede apreciarse de la lectura de los siguientes extractos, los docentes más representativos de la subclase 4A, si bien consideran a las emociones como variables que juegan un importante papel en la enseñanza-aprendizaje, se refieren a los afectos como estados que tienen un origen externo al proceso educativo. Se trata de emociones que influyen en el aprendizaje, pero que en último término, poco tienen que ver con este proceso, puesto que sus causas residen en un lugar distinto del aprender, en este caso el hogar de los estudiantes. Aun

cuando no se dice explícitamente puede inferirse que el interés expresado respecto de las variables afectivas lleva implícita en estos discursos, una escisión emoción/ cognición, un rasgo característico de la concepción asociada a esta subclase: el reduccionismo conductual

“a los chicos les cuesta mucho motivarse mucho (...) entonces sí, sí se ve afectado eso la clase se echa a perder. El rol es que de la casa vinieran motivados también con un apoderado responsable que venga siempre a reunión que esté conectado con el proceso educativo de su hijo y eh acá va a estar ligado directamente con que si hay un respaldo aquí el niño también va a estar más atento.” (D2)

“principalmente enojo los niños andan como muy enojados por varias razones no sé de repente tuvieron problemas en la casa y llegaron enojados (...) el niño que llega con una mala disposición no va a querer aprender o sea por más que uno le insista, uno le puede insistir buscarle por el lado bueno pero si algo, algo gatilla que se vuelva a enojar, pierde su atención en eso y se centra en su emoción” (D7)

Subclase 4B

La subclase 4B en cambio, se encuentra asociada a la concepción llamada “integración emocional-cognitiva”, con cuatro participantes adscritos a esta perspectiva. Por otra parte, los docentes de esta subclase, al igual que los de la anterior, relevan la

importancia de las emociones respecto del aprendizaje y manifiestan interés por su adecuada gestión en el aula. Sin embargo en el caso de la subclase 4B, la atención brindada a las emociones no se sustenta en una separación entre los afectos y el proceso educativo. Por el contrario, se trata de emociones que se encuentran en estrecha conexión con la enseñanza–aprendizaje, como puede apreciarse en los extractos siguientes, correspondientes a los discursos de los dos participantes más representativos de esta subclase:

“y los niños que se frustran con facilidad cuando a la primera no les resulta ellos piensan que está todo malo y les da rabia (...) el niño que está frustrado difícilmente va a querer aprender van a recibir de mala manera lo que yo le estoy enseñando porque él está frustrado y se cerró en que no lo va a poder lograr. Un niño que está contento con sus buenos resultados va a estar más dispuesto a aprender” (D1)

“de todas maneras porque si tú logras de repente emocionar le das como cierto valor a lo que estás enseñando. Si el niño se emocionó (...) va a querer bueno y cuántas más estamos perdiendo -refiriéndose a la tristeza que genera la extinción de especies- les desarrolla un sentido de la justicia con respecto a los animales de lo injusto que ha sido el ser humano con ellos en el fondo entonces es obvio que para un educador y hablando en el buen sentido de la palabra el manejar las emociones de los niños es muy importante manejarlas en forma positiva no como si fueran títeres en beneficio de sus propios aprendizajes” (D18)

Específicamente, el participante N° 1 habla de las emociones como estados que son una consecuencia de los logros de aprendizaje, denotando una mayor integración emocional-cognitiva. Por otra parte, en el segundo extracto la situación anterior se acrecienta, al punto que las emociones ya no son sólo una consecuencia directa del aprender, sino que se ubican al comienzo de este proceso. Se trata de un modo de concebir las emociones que nosotros hemos denominado “las emociones como centro” del enseñar y aprender (primer subestudio).

Resumiendo, el perfil N° 4 corresponde a una mirada reflexiva y que analiza la enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista complejo y abarcador. Desde esta perspectiva se asume que para comprender este proceso se requiere la consideración de múltiples aspectos, entre los cuales, se ubica como uno muy importante a las emociones. Los docentes que participan de este enfoque tienen en común además, el hecho de atender tanto a la realidad de sí mismos en el aula, como la de sus alumnos, otorgando un rol preponderante a las emociones en el proceso educativo. Se trata de una característica que no aparece en ninguno de los perfiles anteriormente descritos. No obstante, dentro del conjunto de discursos que componen esta última clase, encontramos algunas diferencias relativas al lugar que se asigna a los afectos en la enseñanza-aprendizaje. Algunos discursos consideran a las emociones como parte del contexto de la enseñanza aprendizaje, mientras otros, denotan una comprensión de los afectos como una dimensión central e inseparable de este proceso, ubicando a las emociones el centro del proceso educativo.

5.3.4. Conclusiones y reflexiones

El análisis realizado nos ha conducido a distinguir cuatro perfiles de discursos sobre las emociones y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos perfiles se encuentran relacionados con las categorías de concepciones identificadas en el estudio precedente que hemos presentado en la introducción de este trabajo, de modo que los nuevos hallazgos permiten complementar y profundizar desde un ángulo diferente las características de las perspectivas encontradas. En términos generales, podríamos decir que con el primer análisis obtuvimos información sobre qué entienden los docentes participantes acerca de las emociones y su papel en el proceso educativo, mientras que con el presente, indagamos además cómo se sienten en relación con este tema. La integración de ambas miradas nos permite señalar que existe una progresión que avanza desde concepciones que no integran las características centrales de los afectos como estados mentales, hasta otras que discriminan de forma cada vez mejor el estatus mental de las emociones. Esta progresión se caracteriza además por estar asociada a distintos modos de experimentar por parte de los docentes, las situaciones emocionales que se suscitan en el aula. En un polo, vinculado a los docentes que exhiben una menor comprensión de los afectos, se encontrarían experiencias de desagrado y falta de control o capacidad de gestión de las emociones los alumnos. En el otro, caracterizado por una mayor comprensión del carácter subjetivo y cualitativo de los afectos se encontrarían docentes que parecen sentirse más a gusto y con una mayor capacidad para gestionar las situaciones afectivas que se producen durante la enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los distintos perfiles exhibieron también algunas diferencias respecto del actor específico sobre el cual se centraban: docentes o estudiantes. Respecto de este punto

encontramos que los dos primeros se focalizan sobre los alumnos, el tercero sobre los docentes, y el cuarto sobre ambos actores del proceso educativo. No obstante lo anterior si consideramos que los perfiles 1 y 2 presentan una escasa comprensión de las emociones como estados mentales, puede inferirse que sólo el cuarto perfil exhibe una verdadera capacidad empática en relación con las emociones de los estudiantes. Respecto de los dos primeros su recurrente referencia a la situación de los alumnos en el aula no parece obedecer a un genuino “ponerse en el lugar” de los estudiantes. Por el contrario se trataría de docentes que observan la realidad emocional de sus alumnos en términos de los problemas que a ellos como docentes les producen. De esta forma, los discursos correspondientes a los perfiles 1, 2 y 3 del presente estudio, estarían todos centrados en la experiencia de los docentes, sin integrar las emociones de los alumnos cuando describen la realidad del salón de clases.

Por otra parte resulta interesante constatar en específico respecto del perfil 3, que su mejor comprensión de las emociones no parece ser suficiente para “conectar” con la situación emocional de los estudiantes. Como hemos dicho, se trataría de docentes que mantienen una comprensión de tipo intelectual sobre los afectos, pero no así una verdadera capacidad empática respecto de sus alumnos. Examinadas de este modo las características de los tres primeros perfiles, puede apreciarse que sus diferencias con la perspectiva más compleja (el perfil 4), no se encuentran únicamente en una capacidad de comprensión de las emociones. Los resultados del análisis lexicométrico nos indican que una diferencia sustantiva entre el perfil 4 y su antecesor se encuentra en la presencia de mayores grados de empatía que permiten a los docentes “conectar” con las emociones de sus estudiantes en el aula. Teniendo en cuenta este hecho parece relevante indagar en el futuro de qué

forma participan algunas destrezas que tradicionalmente no son consideradas como “cognitivas” en el surgimiento de las concepciones encontradas.

Además de todo lo anterior, es necesario consignar que dado el carácter exploratorio de este estudio, sus limitaciones de tamaño y características de la muestra así como la metodología utilizada, de carácter preferentemente cualitativo, los resultados alcanzados en este estudio sólo pueden ser considerados como un punto de partida abriendo nuevas preguntas, algunas de las cuales trataremos en el segundo estudio de esta tesis. En primer lugar, nos parece necesario investigar la influencia de algunas variables que pudieran modular la adscripción a uno y otro tipo de perspectivas encontradas. No sabemos por ahora en qué medida y de qué modo variarán las concepciones según el género de los docentes, sus años de experiencia, especialización profesional, entre otros posibles factores.

Otro de los aspectos a profundizar es la relación entre estos perfiles y las formas de gestionar y experimentar el clima emocional del aula. Es probable que las altas tasas de trastornos emocionales que se registran entre los docentes, tales como el síndrome de estar quemado (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) se relacionen de alguna forma con la adscripción a los perfiles 1 y 2 de nuestro trabajo, los cuales, como hemos examinado, expresan un intenso y recurrente sufrimiento en su discurso. En la misma línea puede suponerse que aquellos docentes que mantienen perspectivas más complejas, se vincularán de alguna forma a la presencia de mejores climas emocionales en el salón de clases.

5.4. Integración entre el primer y segundo subestudio: reflexiones finales y nuevas preguntas para un segundo estudio.

Cerramos este primer estudio con algunas reflexiones referidas a la integración de los dos subestudios que lo componen, así como con las proyecciones y nuevas preguntas que se abren para una segunda evaluación de las concepciones.

Respecto de lo primero nos parece pertinente valorar la integración alcanzada mediante los dos acercamientos que hemos utilizado para el estudio de las concepciones: el análisis estadístico categorial utilizado en el primer subestudio y la metodología lexicométrica utilizada en el segundo. Tal y como ya había sido señalado, esta doble aproximación permitió una comprensión de las concepciones considerando no sólo sus rasgos conceptuales o cognitivos, sino también, el componente fenomenológico o afectivo de las creencias. Pero no sólo eso. El enfoque deductivo y apriorístico implicado en el uso de categorías del primer análisis, ha demostrado ser un buen complemento de la aproximación lexicométrica de carácter inductivo del segundo. El uso de ambas metodologías ha generado un diálogo epistemológico fructífero y que tal vez pudiera aplicarse al estudio de las concepciones en otros ámbitos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como algunos recomiendan en general para la investigación en educación (Dávila Newman, 2006). El anterior es un punto que se aprecia con especial detalle en el análisis de la clase 4, la más numerosa de todas las resultantes del segundo subestudio. El “zoom” realizado mediante el análisis lexicométrico, nos ha permitido examinar la posibilidad de que en este perfil convivan diferentes miradas conceptuales, una situación que sólo sería factible de ser observada mediante una doble aproximación metodológica como la utilizada. Lo anterior obliga a preguntarse cómo es posible que una misma fenomenología se encuentre asociada

a enfoques que ubican en distintos lugares a las emociones respecto de la enseñanza-aprendizaje: como contexto o como centro de la misma. Se trata de un tema que requerirá de nuevos estudios para su comprensión, y sobre el cual no podemos descartar tampoco que los resultados obtenidos se deban al hecho de tratarse de dimensiones de análisis ortogonales: la lexicométrica, realizada sobre dos preguntas específicas de la pauta de entrevista, y la categorial, elaborada sobre un discurso más amplio, compuesto por las 17 interrogantes que conformaban la entrevista en su totalidad.

Más allá de todo lo anterior es necesario destacar que los resultados de este primer estudio en su conjunto, sentaron las bases de comprensión respecto de un problema que hasta ahora no había sido tratado por la investigación educacional. Conocer las diferentes concepciones que tienen los docentes acerca de las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje ha posibilitado avanzar en el entendimiento de un tema que debiera resultar cada vez más relevante, dado el creciente peso que adquieren las emociones como variable explicativa de los procesos educativos (Pekrun, 2005).

A partir de los avances en la investigación científica hoy sabemos que la distinción entre cognición y emoción como procesos separados en el funcionamiento global de la mente, es una idea que no se condice con el modo de operar del cerebro humano (Pessoa, 2013). Sería deseable que esta nueva concepción permease nuestras aulas, modificando la perspectiva “taylorista” que predomina en los sistemas escolares (Pozo, 2014), y que nos lleva a concebir la enseñanza-aprendizaje como un proceso técnico y distante de los factores emocionales (Hargreaves & Shirley, 2012). Un cambio en tal sentido, significaría un avance no sólo en términos de alinear las creencias de los docentes con los

conocimientos científicos más actuales, tal y como se desprende del primer subestudio, sino que además, pudiera reflejarse en una experiencia emocional más grata asociada a la docencia y unos modos más eficientes de gestionar las emociones de los alumnos durante la enseñanza, según se deduce de los datos arrojados por el segundo subestudio. Sin embargo, los resultados del primer subestudio no son tan auspiciosos en tal sentido. En dicha evaluación, sólo ocho de treinta y dos docentes entrevistados adscribieron a una perspectiva que puede considerarse alineada con este nuevo conocimiento. Se trata de la concepción que hemos denominado “Integración emocional-cognitiva”, un enfoque que entiende a las emociones como el centro de la enseñanza-aprendizaje, exhibiendo con ello una suerte de “identidad” entre procesos afectivos y cognitivos. Los resultados de este subestudio, sugieren que por el contrario de lo que deseáramos, parece ser que la mayoría de los docentes adscriben a enfoques menos sofisticados sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos son profesores y profesoras que mantienen perspectivas dualistas sobre este tema, ya sea porque reducen la emoción a sus conductas asociadas, (Concepción 1 con cinco participantes), o porque consideran a las emociones sólo en términos de su influencia sobre aprendizajes actitudinales (Concepción 2 con trece participantes), o debido a que explican el rol de las emociones sobre los procesos cognitivos en función de la valencia de los afectos únicamente (Concepción 3 con seis participantes).

Teniendo en cuenta estos antecedentes preliminares parece pertinente indagar cómo se distribuirán estas concepciones en una muestra más amplia y con distintos perfiles docentes. ¿Qué concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje preferirán y cuáles rechazarán los docentes? Un estudio de tales características permitiría además, tener una apreciación respecto de las variables que

podrían modular el paso desde concepciones menos complejas hacia otras más sofisticadas. ¿Qué variables asociadas a los participantes modularán las características de las concepciones que mantengan los docentes? ¿De qué forma y en qué direcciones se producirán estos efectos? Por ejemplo, ¿en qué medida y de qué forma se relacionará el género de los docentes con el tipo de perspectiva que sobre este tema mantienen? Los antecedentes analizados en el marco teórico nos indican que pudiera tratarse de una variable asociada a perspectivas específicas sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una situación similar a lo que ocurriría respecto de la especialización de los docentes, el grado de experiencia profesional que presentan, y el nivel educativo en el cual ejercen la docencia.

Por otra parte, puede decirse que mediante el primer estudio de esta tesis, indagamos las concepciones en un escenario educativo “estándar” y que en una segunda etapa, debiera avanzarse hacia la comprensión de las concepciones en diferentes contextos educativos. ¿Existen diferencias en las concepciones que mantienen los docentes según se consideren distintos escenarios para su evaluación? Específicamente, a través de las entrevistas realizadas en el primer estudio, evaluamos las perspectivas que mantenían los docentes sobre las relaciones entre las emociones de los alumnos y el aprendizaje de contenidos curriculares verbales principalmente. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es ampliamente más complejo, involucrando diferentes escenarios y dimensiones que pudieran considerarse en un segundo estudio. Por ejemplo: ¿En qué medida variarían las concepciones si la evaluación se realizase considerando el aprendizaje de contenidos actitudinales? Los resultados del primer estudio nos muestran que las perspectivas se diferencian respecto de este punto, y que hay un grupo de docentes que

de forma espontánea, relaciona las emociones con este tipo de aprendizajes, sin dar muestras de identificar vínculos entre los afectos y el aprendizaje de contenidos curriculares verbales. Por otra parte, el estudio realizado nos arrojó algunas luces en el sentido de que, al parecer, las concepciones tienden a ser más complejas cuando lo que se tiene en cuenta son las emociones de los alumnos y no las propias de los docentes, de modo que una segunda etapa debiésemos considerar también este escenario específico al momento de evaluar otra vez las concepciones. En una línea similar, dados los antecedentes expuestos en el marco teórico que dan cuenta de la escuela como una plataforma para la formación de concepciones, parece importante indagar en un nuevo estudio, en qué medida éstas pudieran variar si se consideran los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos intra y extra extraescolares.

Finalmente, tal y como se expuso en el marco teórico precedente, las concepciones identificadas en este primer estudio nos sugieren la existencia de un recorrido que avanza desde posiciones dualistas acerca de las relaciones emoción-cognición, hacia enfoques más integradores entre ambas funciones, una situación similar a la progresión encontrada en relación con las concepciones referidas al aprendizaje (López-Íñiguez, et al., 2014). Este antecedente, sumado a otros considerados en el marco teórico, nos llevan a pensar que probablemente exista alguna relación entre el dualismo sujeto/objeto asociado a las concepciones de aprendizaje, y nuestro dualismo cognitivo/emocional identificado en el primer estudio de esta tesis. Se trata de otra arista que se suma a las anteriores, y que también fue considerada como parte de los objetivos del segundo estudio de esta tesis, tal y como se expone en el capítulo a continuación.

CAPÍTULO 6.

EVALUACIÓN MASIVA DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES EN DIFERENTES ESCENARIOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y ANÁLISIS DE SU RELACIÓN CON ALGUNAS VARIABLES ASOCIADAS A LOS PARTICIPANTES

6.1. Introducción al segundo estudio empírico

Con la idea de profundizar en el conocimiento de las concepciones que habíamos identificado en el primer estudio de esta tesis, realizamos una segunda evaluación de las mismas apuntando a investigar las siguientes cuestiones específicas.

En primer lugar, nos interesaba comprender de qué forma se manifestarían estas concepciones en una muestra más amplia que la considerada en el estudio anterior, incluyendo ahora, a docentes con diferentes perfiles profesionales. Atendiendo a este objetivo, y aun a sabiendas de las restricciones técnicas implicadas en la extrapolación de los resultados al universo de los docentes chilenos, buscamos una metodología que nos permitiese realizar una evaluación de las concepciones de forma masiva. ¿Qué concepción sería la más elegida y cuál de éstas obtendría un mayor rechazo por parte de los docentes? Dado el marco teórico conceptual desarrollado previamente, esperábamos que en este nuevo estudio predominara aquella perspectiva que denominamos “Influencia de las emociones en la cognición”. Lo anterior puesto que nos parecía una perspectiva más alineada con los contextos cultural y educacional examinados, en el sentido de valorar de mejor forma a las emociones placenteras, considerando los afectos de valencia negativa como un obstáculo para enseñar y aprender.

En segundo lugar, puesto que con el primer estudio habíamos investigado las concepciones en un escenario educativo “estándar”, en esta oportunidad decidimos abrir el espectro de contextos en los cuales se despliegan las emociones asociadas a la enseñanza-aprendizaje. Nuestro objetivo era observar eventuales diferencias según el “escenario” en el cual se realizase la evaluación. Dado el carácter exploratorio de este estudio en general, pero sobre todo de este componente específico del mismo en particular, no contábamos con una idea suficientemente clara de aquello con lo cual nos encontraríamos, sin embargo, de un modo principalmente intuitivo, desarrollamos algunas hipótesis sobre las siguientes preguntas de investigación.

¿Habría diferencias en las concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, según se considerase el rol de los afectos en el aprendizaje de actitudes o contenidos verbales respectivamente? En principio, estimamos que habría diferencias en las concepciones mantenidas en estos dos escenarios, considerando las ideas de algunos autores que se refieren a las actitudes como predisposiciones que tienen un importante componente afectivo (Harmon-Jones, Harmon-Jones, Amodio, & Gable, 2011), a diferencia del aprendizaje de significados, que en la literatura suelen concebirse como entidades mentales de carácter preferentemente cognitivo (Bruner, 1990). Lo anterior nos llevó a postular que las concepciones serían más integradoras cuando se refiriesen al aprendizaje de actitudes, respecto de las creencias que se mantendrían cuando se considerase el aprendizaje de contenidos verbales, más cercanos a la producción de significados.

Luego, teniendo en cuenta que para analizar la interacción humana pueden considerarse diferentes distinciones referidas a la conciencia que se tiene, tanto del tipo de

proceso psicológico colocado en juego, así como respecto del agente en el cual éste se produce (Bächler & Poblete, 2012), nos interesaba indagar de qué forma se verían moduladas las concepciones según éstas se evaluaran en diferentes escenarios configurados por los cruces entre ambos aspectos. Por ejemplo, ¿habría diferencias en las concepciones mantenidas por los docentes según éstas se evaluaran teniendo en cuenta las emociones de los docentes y su relación con la enseñanza, versus la consideración de los afectos de los estudiantes y su relación con el aprendizaje? En principio, considerando que en el desarrollo individual la teorización sobre los estados mentales se produce inicialmente sobre los propios procesos psicológicos, y que sólo posteriormente somos capaces de “leer” mente ajena (Papalia, Olds, & Feldman, 2009), parecía probable que las concepciones fuesen más complejas cuando éstas se desplegasen teniendo en cuenta las relaciones entre los propios afectos y procesos cognitivos. Sin embargo, contábamos también con antecedentes en un sentido contrario, a partir de los hallazgos de Maiquez, Rodrigo, Capote, & Vermaes (2000) en una investigación destinada a identificar las mejores formas de modificar las pautas de crianza de los padres sobre sus hijos. En este estudio, los autores encontraron que a los participantes les resultaba más fácil comprender el rol de determinados aspectos mentales en la toma de decisiones, cuando los ejemplos que se colocaban en las sesiones hacían referencia a estados mentales de otras personas, versus lo que ocurría cuando las situaciones les atañían directamente. Luego, a partir de esta idea gruesa, nos pareció pertinente indagar si se presentarían diferencias en las concepciones que tenían los docentes acerca de sus emociones, según estas se relacionasen con la enseñanza como proceso asociado a la propia cognición, versus el rol concebido para dichos estados cuando se analizaren en función del vínculo que mantenían con el aprendizaje como actividad cognitiva realizada por los alumnos. Respecto de este punto, teniendo en cuenta los mismos antecedentes referidos a la trayectoria que sigue la

capacidad de teorizar sobre los estados mentales, postulamos que las concepciones serían más complejas en el primer escenario señalado. Finalmente respecto de este punto, quisimos evaluar las diferencias existentes en las concepciones acerca del rol de los afectos en el aprendizaje (como proceso cognitivo que se realiza en la mente de los alumnos), según la consideración del tipo de agente que se emociona. ¿Habría variaciones en dichas concepciones según éstas se elaborasen sobre la consideración de los afectos de los alumnos o de los docentes respectivamente? Sobre este punto, teniendo en cuenta el curso evolutivo que sigue la comprensión de la mente, postulamos que las concepciones serían más complejas cuando se desplegasen sobre la consideración de los propios afectos, antes que aquellas elaboradas sobre la consideración de los afectos de los estudiantes.

Por otro lado, teniendo en cuenta la poderosa carga cultural que conlleva la escuela y su papel en la formación de creencias acerca de los procesos educativos, según examinamos en la tercera parte de esta tesis, quisimos indagar si habría diferencias en las concepciones según éstas se mantuviesen sobre la consideración de procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en contextos intra o extra-escolares. Sobre este punto, a sabiendas de la creciente tecnificación de los procesos educativos generados en contextos escolares y creyendo que aquello se traduciría en una negación de los afectos (Hargreaves, 1998), postulamos que los docentes mantendrían concepciones más complejas en contextos extraescolares.

Finalmente, respecto de la consideración de diferentes escenarios, nos preguntamos si existirían diferencias en las concepciones mantenidas por los docentes según estas se elaborasen sobre la base de emociones de valencia positiva o negativa respectivamente. Sobre este punto, teniendo en cuenta los antecedentes presentados en relación con la

sobrevaloración en nuestra cultura de las emociones de valencia positiva, postulamos que era más probable que los docentes mantuviesen concepciones más complejas cuando las situaciones que se presentasen consistieran en casos de emociones placenteras.

En tercer lugar, como se comentó en el capítulo anterior, los resultados del primer estudio insinuaban la existencia de una progresión desde concepciones más simples a otras más complejas, por lo que en esta nueva evaluación intentamos aproximarnos a la comprensión de las variables que pudieran modular un tránsito en tal sentido. Apuntando a este objetivo, consideramos diferentes características asociadas a los participantes que de acuerdo con la literatura especializada podían tener alguna relación con el tipo de concepción que mantuviesen los docentes. En este contexto nos preguntamos en primer lugar, si habría diferencias en las concepciones que se relacionasen de algún modo con el género de los docentes. La interrogante se sustentaba sobre diferentes antecedentes con los cuales contábamos. Por ejemplo, estudios de carácter experimental dan cuenta de diferencias en los resultados de aprendizaje en estudiantes de sexo femenino de escuelas primarias, según se encuentren a cargo de docentes de género femenino o masculino (Beilock, Gunderson, Ramirez, & Levine, 2010; Carrell, Page, & West, 2010). Además, respecto de hallazgos como el descrito, algunos autores han postulado que las alumnas mujeres internalizarían un cierto grado de ansiedad de sus maestras, mecanismo sustentado sobre la creencia en estereotipos de género (Antecol, Eren, & Ozbeklik, 2012). Por otra parte, en un frente distinto, existen estudios que muestran vínculos entre la inteligencia emocional y el género, relación que favorece en general a las docentes por sobre sus pares masculinos (Chan, 2004; Gürol, Özercan, & Yalçın, 2010; Rastegar & Memarpour, 2009). Aun cuando la mayoría de dichos resultados se han producido a partir de métodos basados en mecanismos de auto-reporte, teniendo en cuenta estos

antecedentes postulamos que en nuestro estudio nos encontraríamos con concepciones más complejas en las docentes.

Por otra parte, teniendo en consideración que “la experiencia hace al maestro”, nos parecía lógico pensar que los docentes que adhirieran a concepciones más avanzadas, fuesen aquellos que más años de experiencia profesional poseían. No obstante, sabíamos también que la investigación del efecto de la experiencia sobre las concepciones docentes asociadas a distintas facetas del proceso educativo, no siempre era tan clara como lo que el acervo popular sugería. Por ejemplo, en relación con las concepciones sobre la enseñanza, hay resultados de diferente tipo. Como analizan López-Íñiguez, Pozo, & De Dios (2014), algunos estudios no encuentran diferencias entre el grado de experiencia profesional y el tipo de concepciones mantenidas sobre la enseñanza mientras que otras investigaciones dan cuenta de una relación entre mayor experiencia profesional y la adscripción a concepciones más complejas en diferentes dimensiones de la enseñanza. En este contexto, el problema de la relación existente entre la experiencia y la evolución de las concepciones, se encontraba cruzado por variables asociadas a los sistemas de formación docente y las condiciones laborales que varían de una época a otra, haciendo difícil prever un resultado en tal sentido. Además, en relación con este punto, estábamos conscientes del hecho de que en nuestra cultura la concepción de las emociones es un tema que se encuentra asociado a la generación etaria a la cual se pertenece, de modo que decidimos considerar esta variable como una dimensión asociada a la experiencia profesional.

Finalmente, en relación con las variables asociadas a los participantes, contando con los estudios referidos a concepciones docentes sobre el aprendizaje que daban cuenta de diferencias en las mismas según en el nivel educativo en el cual se realiza la evaluación

(Martín, Pozo, Mateos, Martín, & Pérez Echeverría, 2014), decidimos incluir esta variable en el estudio. Sobre este punto, considerando además el sentido común que nos decía que mientras más abajo nos encontrásemos en el ciclo educativo, más presentes se encuentran las emociones como un factor relevante para el aprendizaje, consideramos que las concepciones serían más integradoras en el nivel primario. Lo anterior era coherente además, con el hecho de que suponíamos que las concepciones serían menos integradoras cuando se tratase de docentes universitarios, dado el mayor grado de abstracción que adquieren los contenidos en este nivel del ciclo educativo y la consecuente disociación de los factores personales que éstos presentan.

En cuarto lugar, buscando conocer de qué forma se organizaban las concepciones entre los docentes, intentamos identificar perfiles de concepciones evaluando además la relación de éstos con las distintas variables independientes consideradas en el estudio.

Finalmente, dado que una parte muy importante de nuestro marco teórico y conceptual se había configurado teniendo en consideración los estudios sobre concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al., 2006), y sabiendo además del carácter indisociable existente entre procesos cognitivos y emocionales (Duncan & Barrett, 2007), en este estudio indagamos en las relaciones existentes entre ambos tipos de concepciones en la mente de los docentes. Sobre este punto, augurábamos la existencia de estrechas relaciones entre las concepciones más y menos complejas de uno y otro ámbito, sobre todo, porque suponíamos, según se desarrolló en la tercera parte de esta tesis, que no se podía mantener una perspectiva constructivista acerca del aprendizaje sin tener a su vez una apreciación compleja respecto del rol de las emociones en el proceso de construcción del conocimiento.

Atendiendo a las cuestiones anteriores y otras relacionadas, emprendimos el segundo estudio, consistente en el diseño, prueba y aplicación de un cuestionario de dilemas a una muestra de docentes de chilenos. En lo que sigue se presentan primero algunas características generales del estudio, el instrumento y la muestra considerados, para luego, exponer el detalle de los resultados alcanzados durante ese proceso, así como las conclusiones a las cuales arribamos.

6.2. Objetivos e hipótesis

Objetivo General 1

Evaluar las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos e hipótesis asociadas

- a. Determinar qué concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje prefieren los docentes. *Hipótesis 1: La concepción denominada “Influencia de las emociones en la cognición” será la preferida por los participantes en el estudio*
- b. Determinar qué concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje rechazan los docentes. *Hipótesis 2: La concepción “Reduccionismo conductual” será la más rechazada por los participantes en el estudio.*

Objetivo general 2

Describir los modos de organización de las concepciones mantenidas por los participantes en el estudio

Objetivo específicos e hipótesis asociadas.

- c. Evaluar el grado de incompatibilidad existente entre las diferentes posiciones al interior de cada escala. *Hipótesis 3 Las concepciones “Reduccionismo Conductual” (C1) e “Integración Emocional-Cognitiva” (C3) corresponderán a visiones contrapuestas. Aquellos docentes que escojan la concepción C1, tenderán a rechazar la C3 y viceversa. No habrá contraposición entre las concepciones “Influencia de las emociones en la cognición (C2) e “Integración Emocional-Cognitiva” (C3). Los docentes que escojan la concepción C2 podrán escoger alternativamente la C3. No habrá contraposición entre las concepciones “Influencia de las Emociones en la Cognición” (C2) y “Reduccionismo conductual” (C1). Los docentes que escojan la concepción C2 podrán escoger alternativamente la C1*
- d. Evaluar el grado de estabilidad de las concepciones mantenidas por los docentes a través de distintas escalas. *Hipótesis 4 No habrá diferencias cualitativas para las concepciones que mantienen los docentes en distintos escenarios. Habrá una tendencia a mantener el mismo tipo de concepción en escenarios de enseñanza-aprendizaje diferentes. Aquellos docentes que escojan o rechacen una concepción determinada en un escenario en particular, tenderán a mantener una perspectiva similar para dicha concepción en el resto de los escenarios del estudio.*

Objetivo general 3

Analizar y describir las diferencias existentes entre las concepciones que mantienen los docentes en diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos e hipótesis asociadas

- e. Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes según el tipo de contenido de aprendizaje (verbal o actitudinal) con el cual se relacionan las emociones. *Hipótesis 5 Cuando se evalúen las relaciones entre las emociones y el aprendizaje de contenidos actitudinales, las concepciones que mantendrán los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando se evalúe su rol en el aprendizaje de contenidos verbales*
- f. Analizar y describir las diferencias entre las concepciones sobre las relaciones entre los afectos y el aprendizaje de los alumnos, según la consideración de distintos agentes que se emocionan (docentes o alumnos). *Hipótesis 6 Las concepciones que mantengan los docentes acerca de las relaciones entre los afectos y su relación con el aprendizaje de los alumnos serán más complejas cuando consideren sus propias emociones, respecto de aquellas que suscriban cuando tengan en cuenta los afectos de sus estudiantes.*
- g. Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes acerca de sus propias emociones cuando éstas se relacionan con el aprendizaje o la enseñanza respectivamente. *Hipótesis 7 Cuando se evalúen las concepciones considerando la relación de las propias emociones con el aprendizaje como proceso que se realiza en la mente de los alumnos, las concepciones que mantengan los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando*

la evaluación se realice considerando la relación de sus afectos con la enseñanza como actividad docente

- h. Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes acerca de sus propias emociones en relación con la enseñanza versus las concepciones que mantienen cuando consideran las emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje. *Hipótesis 8 Las concepciones que se mantengan serán más complejas cuando se considere la relación entre los afectos de los docentes y la enseñanza versus la posición que se mantenga cuando se considere el vínculo entre las emociones de los alumnos y el aprendizaje*
- i. Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes según el tipo de contexto en el cual se produce la enseñanza-aprendizaje (intra o extraescolar). *Hipótesis 9 Cuando se evalúen las concepciones en el contexto extraescolar, las concepciones que mantengan los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando la evaluación se realice considerando el contexto intra-escolar*
- j. Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes según la valencia de las emociones que se experimentan (positiva o negativa). *Hipótesis 10 Cuando se evalúen las relaciones entre las emociones de valencia positiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje, las concepciones que mantengan los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando se evalúe esta relación con emociones de valencia negativa*

Objetivo general 4

Evaluar la relación de diferentes variables asociadas a los participantes del estudio con las concepciones que mantienen

Objetivos específicos e hipótesis asociadas

- k. Evaluar la relación existente entre el nivel educacional en el cual se ejerce la docencia y el tipo de concepción que mantienen los docentes. *H11 Mientras menor sea el nivel educativo en el cual se ejerce la docencia, más complejas serán las concepciones que mantengan los docentes*
- l. Evaluar la relación existente entre el género de los docentes y el tipo de concepción que mantienen. *Hipótesis 12 Los docentes de género femenino mantendrán en general concepciones más complejas que aquellas que mantengan los de género masculino*
- m. Evaluar la relación existente entre la edad y/o el nivel de experiencia profesional que poseen los docentes y el tipo de concepción que mantienen. *Hipótesis 13 Los docentes con más edad y/o con un mayor grado de experiencia profesional mantendrán en general concepciones más complejas que aquellas que mantengan quienes posean menos experiencia profesional.*

Objetivo general 5

Identificar y describir perfiles de concepciones acerca de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivos específicos⁴⁶

- n. Analizar estos perfiles en los diferentes escenarios o contextos considerados en el estudio
- ñ. Evaluar la influencia sobre los perfiles de diferentes variables asociadas a los participantes del estudio

⁴⁶ Por tratarse de objetivos de nivel exploratorio no conllevan hipótesis asociadas.

Objetivo 6

Analizar y describir las relaciones existentes entre las concepciones acerca de las emociones y las concepciones acerca del aprendizaje

Objetivos específicos e hipótesis asociadas

- o. Analizar y describir las relaciones entre las concepciones “Reduccionismo conductual” y “Directa”. *H14 Los docentes que mantengan la concepción de Reduccionismo Conductual tenderán a mantener concepciones Directas sobre el aprendizaje*
- p. Analizar y describir las relaciones entre las concepciones “Influencia de las emociones en la cognición” e “Interpretativa”. *H15 Los docentes que mantengan la concepción de Influencia de las Emociones en La Cognición, tenderán a mantener concepciones Interpretativas sobre el aprendizaje*
- q. Analizar y describir las relaciones entre las concepciones “Integración emocional-cognitiva” y “Constructivista”. *H16 Los docentes que mantengan la concepción de Integración Emocional-Cognitiva tenderán a mantener concepciones Constructivas sobre el aprendizaje.*

6.3. Método

6.3.1. Tarea

Para evaluar las concepciones se construyó un cuestionario de dilemas. Dos fueron las principales razones por las cuales se decidió utilizar esta forma de evaluación. En primer

lugar, se trataba de un tipo de herramienta que ya había sido empleada con éxito en otros estudios referidos a concepciones docentes (García & Vilanova, 2008; López, et al., 2010), con lo cual, su utilización nos permitía acceder a un *background* de conocimientos que podían guiar el proceso de investigación. Por otra parte, éste era el tipo específico de instrumento con el cual se habían estudiado las concepciones acerca del aprendizaje (Pozo, et al., 2006), una situación que posibilitaba una fácil asociación entre ambas herramientas, con el objetivo de analizar las relaciones existentes entre los dos tipos de concepciones.

La construcción del cuestionario tardó alrededor de un año e implicó diferentes procesos y etapas según se describe a continuación.

6.3.2. Diseño inicial

En primer lugar, para el diseño de los dilemas se consideraron distintos insumos. Por un lado, algunas situaciones surgieron del relato realizado por los docentes entrevistados para el primer estudio de esta investigación, quienes al referirse a las relaciones que observaban para las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizaban diferentes ejemplos de su experiencia cotidiana en el salón de clases. Por otro lado, una parte importante del material utilizado surgió de una experiencia realizada con un grupo de cinco docentes de la Provincia de Cádiz, Andalucía, a quienes se les invitó a participar en un proceso de imagería guiada, destinado a rescatar las imágenes que tenían almacenadas referidas a su experiencia como alumnos del sistema escolar⁴⁷. Con este

⁴⁷ Este trabajo se realizó con el objetivo de explorar nuevas formas acceder a las representaciones implícitas que tienen los docentes acerca del rol de las emociones en el proceso educativo. Específicamente, mediante el desarrollo de una

material, además de la experiencia del propio investigador de esta tesis como docente en una facultad de educación en Chile, se armó un primer “*stock*” de situaciones dilemáticas, las cuales fueron discutidas y pulidas hasta construirse una primer versión del instrumento. Una vez finalizada ésta, el instrumento fue sometido a dos pruebas destinadas a corregir diferentes tipos de problemas que pudieran presentar los ítems, tal y como se describe a continuación.

6.3.3. Prueba inter-jueces

Con el objetivo de evaluar la validez de contenido de los dilemas y sus alternativas, realizamos una revisión mediante el juicio de ocho expertos, a quienes pedimos que revisaran el instrumento en los siguientes términos. En primer lugar, solicitamos a los jueces que identificaran, para cada alternativa de respuesta, la concepción que consideraban que se encontraba asociada. La idea era evaluar en qué medida las opciones planteadas reflejaban las concepciones contempladas en el estudio, así como el grado de claridad y diferenciación que existía entre éstas. Por otra parte, con el objetivo de conocer su apreciación respecto de la redacción de los dilemas, así como cualquier otro aspecto eventualmente perfectible, pedimos además a los expertos que nos entregasen su opinión en tal sentido, en un espacio especialmente destinado a este objetivo⁴⁸.

visualización de carácter retroactivo, buscábamos rescatar los recuerdos en términos de imágenes almacenadas en la memoria de largo plazo de los docentes desde su época como alumnos del sistema escolar. Los documentos “Propuesta estructura imagería” y “Resultados imagería” insertos entre los anexos de la tesis, ofrecen una sistematización de las características y resultados de este proceso.

⁴⁸ Puede revisarse el documento “Instrucciones para los jueces expertos” en el apartado de anexos de la tesis.

Como resultado de este proceso, obtuvimos un alto grado de coherencia entre los jueces respecto del grado en el cual las diferentes alternativas reflejaban las concepciones consideradas en el estudio⁴⁹. Paralelamente, sin embargo, detectamos la necesidad de realizar mejoras en la redacción y el uso de términos de los dilemas y sus alternativas de respuesta, con el objetivo de hacerlos más comprensibles para un público no especialista. Además, la apreciación cualitativa de los expertos nos hizo tomar conciencia de la existencia de algunas estructuras argumentativas que se repetían en las distintas alternativas de los dilemas, y que presentaban el riesgo de inducir en algún grado la dirección de las respuestas.

Una vez realizadas las mejoras asociadas a los puntos anteriormente descritos, pasamos a la segunda fase de evaluación del cuestionario.

6.3.4. Prueba piloto

En segundo lugar, con el objetivo de evaluar si el instrumento discriminaba entre diferentes perfiles de docentes, realizamos una prueba piloto con un grupo de veinte profesores y profesoras, sobre quienes teníamos ya una noción general referida a su manera de entender la docencia. En primer término, lo que queríamos era evaluar si las respuestas de los participantes se orientaban o no en la dirección que suponíamos, y si el instrumento discriminaba por tanto entre distintos perfiles docentes. Paralelamente, nos interesaba probar si las instrucciones y dilemas del cuestionario resultaban comprensibles,

⁴⁹ Pueden observarse los porcentajes de acierto para cada alternativa en el documento “Resultados validación cuestionario de dilemas” en el apartado de anexos de la tesis.

y si el tiempo requerido para su aplicación nos permitiría, en principio, conseguir una buena tasa de respuesta durante la aplicación definitiva. Atendiendo a estos objetivos, enviamos el instrumento en su nueva versión a los participantes en esta prueba piloto, y junto con pedir su cumplimentación, les invitamos a señalar en el apartado correspondiente, su opinión respecto del cuestionario, así como el tiempo que les había tomado responderlo.

La realización de la prueba piloto nos indicó la necesidad de eliminar el uso de determinados términos que resultaban imprecisos o que se repetían, así como mejorar la redacción de algunos enunciados poco claros. Además, como resultado de esta nueva fase de evaluación del cuestionario⁵⁰, consideramos necesario realizar un “contra-balanceo” de algunas opciones de respuesta a cada dilema, de forma tal que, en principio, ninguna de las concepciones resultase más deseable que otras debido a la estructura de presentación de las mismas. Por otra parte, al evaluar los resultados de este pilotaje haciendo una comparación inter-escalas, detectamos la conveniencia de realizar algunas modificaciones en el tipo específico de las emociones consideradas, equiparando la cantidad de reactivos que contemplaban las emociones de rabia y tristeza en cada escala, de tal manera de poder controlar este aspecto en la aplicación definitiva del cuestionario. Finalmente, la evaluación del tiempo promedio de respuesta (treinta y seis minutos), nos indicó la necesidad de considerar una aplicación del instrumento dividido en dos.

Como resultado de todo el proceso anteriormente descrito, llegamos a una versión definitiva del instrumento constituida por veinticuatro dilemas sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, a dicho conjunto de

⁵⁰ Pueden revisarse los resultados de la prueba piloto realizada en el documento “Resultados prueba piloto” inserto en el apartado de anexos de la tesis

dilemas se agregaron ocho referidos a la enseñanza-aprendizaje (Pozo, et al., 2006), con el objetivo de observar posibles relaciones entre ambos tipos de concepciones. De esta forma, el cuestionario que utilizamos en esta investigación quedó conformado por un total de treinta y dos dilemas, veinticuatro de los cuales correspondían a nuestras concepciones, y ocho que se encontraban vinculados a las concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje, diseñados en investigaciones previas. A su vez, respecto de estos últimos, había cuatro asociados a evaluación y cuatro vinculados a motivación.

En lo que sigue se describen las principales características del cuestionario de dilemas acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje tal cual quedó su versión final producto de todo el proceso de prueba llevado a cabo.

6.3.5. Instrumento

6.3.5.1. Características de los Dilemas

El instrumento contenía veinticuatro situaciones dilemáticas de enseñanza-aprendizaje en las cuales estaban presentes las emociones. Para cada dilema se ofrecían tres opciones de respuesta respecto de las cuales se solicitaba a los participantes que marcaran la que más les gustaba y la que menos. De esta forma, en la tabulación final se asignaba una puntuación de “+1” para la opción preferida, de “-1” para la opción rechazada, y de “0” para la alternativa dejada en blanco. Se trata de un tipo de puntuación que ya había sido utilizada en estudios similares (López-Iñiguez, Pozo, & De Dios, 2014), y que permitiría

posteriormente, la transformación de los puntajes a una escala, con una serie de ventajas en términos de los análisis estadísticos posibles de realizarse. Cada opción de respuesta se encontraba asociada a alguna de las siguientes concepciones identificadas en el primer estudio de esta tesis:

- **Reduccionismo conductual, la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje:** se asimilan las emociones a sus conductas asociadas (en adelante C1)
- **Influencia de las emociones en la cognición, las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje:** se valora la influencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje únicamente a partir de su valencia. Si son agradables se consideran favorables para enseñar y aprender, si son desagradables, se valoran como obstáculo (en adelante C2)
- **Integración emocional-cognitiva, el aprendizaje como proceso afectivo:** las emociones son el centro de la enseñanza-aprendizaje (en adelante C3)

Como se desprende del detalle anterior, en este nuevo estudio consideramos sólo tres de las cuatro concepciones identificadas en el estudio precedente, dejando fuera aquella que habíamos denominado “Dualismo emocional-cognitivo”. La decisión de disminuir el número de concepciones se tomó en virtud de que este cambio significaba una serie de ventajas en términos del posterior procesamiento estadístico de los datos que realizaríamos, tal y como podrá apreciarse más adelante. Sin embargo, la característica central de la concepción que fue excluida en este estudio (la vinculación de las emociones con el aprendizaje de actitudes exclusivamente), se encuentra presente en un escenario específico para la evaluación de las concepciones como se observa en la Tabla 12.

6.3.5.2. Agrupación de los dilemas en escalas

Los dilemas del instrumento se agrupaban en seis escalas, cada una de las cuales estaba constituida por cuatro dilemas, dos con emociones de valencia positiva y dos con emociones de valencia negativa. La Tabla 12 detalla las escalas que componían el cuestionario:

Tabla 12.
Escalas del cuestionario

Escala	
Escala 1	Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales
Escala 2	Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos
Escala 3	Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales
Escala 4	Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales
Escala 5	Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza
Escala 6	Emociones en contextos extraescolares

6.3.5.3. Contrastación de las concepciones en diferentes escenarios

La existencia de diferentes escalas permitió contrastar las concepciones que mantenían los docentes en distintos escenarios, definiéndose el término “escenario”, para los efectos de este trabajo, como “un contexto físico o mental en el cual se produce la

enseñanza-aprendizaje”. Específicamente, se definieron los siguientes escenarios para la evaluación de las concepciones:

Tabla 13.
Escenarios considerados en el estudio

Criterio de contrastación	Escenarios	
Según el tipo de contenido de aprendizaje	Aprendizaje de contenidos verbales	Aprendizaje de contenidos actitudinales
Según el actor que se emociona	Emociones de alumnos	Emociones de docentes
Según el agente sobre el cual se produce el efecto de la emociones	Efecto de las emociones en el aprendizaje	Efecto de las emociones en la enseñanza
Según el tipo de contexto físico en el cual se produce la enseñanza-aprendizaje	Contexto escolar	Contexto extra escolar
Según dónde se produce el efecto de las emociones de los docentes	Emociones de docentes en el aprendizaje	Emociones de docentes en la enseñanza
Según la valencia de las emociones	Valencia positiva	Valencia negativa

La Tabla 14 permite apreciar las características del instrumento mediante el ejemplo de cuatro dilemas y sus escenarios asociados. Las alternativas de respuesta se encuentran ordenadas en la siguiente secuencia:

Alternativa “a”): concepción 1 “Reduccionismo conductual”

Alternativa “b”): concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”

Alternativa “c”): concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”⁵¹.

⁵¹ En la tabla se presentan las alternativas de respuesta en orden desde la más simple a la más compleja, no obstante, en la versión final del cuestionario, las opciones se exponían de forma aleatoria con el objetivo de no configurar una organización que facilitara la inducción de las respuestas.

Tabla 14.
Ejemplos de dilemas del cuestionario y sus escenarios asociados

Escenario	Ejemplo de dilema
Aprendizaje de contenidos verbales	<p>Los estudiantes de la asignatura de lenguaje han leído una historia y ahora deben representarla con el objetivo de evaluar la comprensión de la trama. Durante la preparación de la actividad se genera algo de alboroto producto del entusiasmo que provoca entre los estudiantes la idea de actuar. Debido a lo anterior la docente decide:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Moderar el trabajo de los grupos cautelando que el alboroto no afecte negativamente el aprendizaje b) Premiar con un punto a los alumnos por el entusiasmo mostrado para mantener un buen clima que facilite el aprendizaje c) Aprovechar el entusiasmo para profundizar en el conocimiento de las características de los personajes aunque se produzca algo de desorganización en la clase
Aprendizaje de contenidos actitudinales	<p>Los alumnos del curso de prevención del consumo de alcohol se encuentran trabajando la asertividad. Durante la sesión se ríen y hacen chistes asociados con una fiesta que han tenido donde consumieron alcohol. Frente a esta situación el docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pide disciplina indicando que se trata de un tema serio sobre el cual es necesario mantener una postura responsable puesto que provoca innumerables problemas sociales b) Empatiza con los alumnos y participa de los comentarios graciosos intentando generar confianza y promover un buen ambiente de trabajo c) Pide a los alumnos que comenten sus sensaciones y experiencias frente al tema aun cuando aquello implique apartarse de los objetivos contemplados en el diseño original de la actividad
Emociones de los docentes	<p>El profesor de biología se encuentra trabajando un contenido sobre el calentamiento global. Mientras realiza su presentación se percata de que siente rabia al pensar en los intereses económicos que prevalecen sobre el cuidado del planeta. Debido a lo anterior decide:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tranquilizarse para que los alumnos no se distraigan debido a su enojo y comprendan de buena forma los contenidos planificados b) Colocar el énfasis en las ventajas del cuidado del ambiente evitando caer en actitudes negativas que dificulten el aprendizaje de los alumnos c) Expresar su molestia con el objetivo de dejar más claras algunas aristas del problema aunque aquello suponga desviarse en alguna medida de la programación previa
Emociones de los alumnos	<p>Durante la clase de biología los estudiantes realizarán una actividad consistente en la disección de vísceras de animales para investigar sobre el sistema circulatorio. Frente a la situación, una parte del curso exhibe desagrado y rechazo por las características del material. Ante esto la docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Decide reemplazar la actividad por una guía de trabajo que trate los mismos aspectos previamente planificados de forma que el desarrollo de la clase no se vea perturbado y todos alcancen los objetivos esperados b) Decide trabajar con vísceras de goma con aquellos estudiantes que se sienten incómodos con la intención de generar un contexto más agradable que facilite el aprendizaje de todos los alumnos c) Indica a los alumnos que experimentan desagrado que realicen una actividad distinta consistente en una reflexión referida a las razones por las cuales el interior del cuerpo genera rechazo

6.3.5.4. División del cuestionario en dos partes

Como fue comentado anteriormente, la aplicación de la prueba piloto nos permitió constatar que el tiempo promedio requerido para responder el cuestionario, era de 36 minutos. Este antecedente, sumado a algunos comentarios de los participantes en dicho proceso, que se quejaban de la extensión del instrumento, nos llevó a tomar la decisión de dividir el cuestionario en dos partes. El objetivo de la segmentación, fue acortar el tiempo de respuesta y disminuir así al mínimo posible, eventuales deserciones en el proceso de respuesta que obedecieran al cansancio en los participantes debido a la extensión del instrumento. De esta forma, el cuestionario quedó dividido en dos partes constituidas por 16 ítems cada una, considerando la siguiente organización para cada segmento:

Parte A

- Escala 1: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales (cuatro dilemas)
- Escala 2: Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos (cuatro dilemas)
- Escala 3: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales (cuatro dilemas)
- Escala A: Evaluación y teorías sobre el aprendizaje (cuatro dilemas)

Parte B

- Escala 4: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales (cuatro dilemas)

- Escala 5: Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza (cuatro dilemas)
- Escala 6: Emociones en contextos extraescolares (cuatro dilemas)
- Escala B: Motivación y teorías sobre el aprendizaje (cuatro dilemas)

Como puede apreciarse de la división anterior, en cada parte del cuestionario se consideró una escala de emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales. Lo anterior tuvo por objeto, una vez recogida la información de los participantes en el estudio, poder realizar en ambas partes una comparación a partir de esta escala, dado que consideramos el análisis de las concepciones sobre las relaciones entre las emociones de los alumnos y el aprendizaje de contenidos curriculares verbales como el foco central de este trabajo.

6.3.6. Participantes y variables asociadas

Luego de la división, el cuestionario⁵² fue colgado en una página web durante tres meses, tiempo durante el cual se enviaron en paralelo, 90.000 correos a diferentes docentes del sistema educacional chileno, invitándoles a participar del estudio⁵³. Esta invitación, se presentaba en la web con indicaciones que permitían a los participantes responder sólo a una o a ambas partes del cuestionario. Durante el proceso de recogida de datos, se respondieron las dudas de los participantes, consistentes principalmente en

⁵² Puede revisarse la versión definitiva del instrumento, así como las instrucciones para su cumplimentación en el apartado de anexos de la tesis

⁵³ El acceso a la base de datos de todos los docentes del sistema educacional chileno (180.000 profesionales), fue proporcionado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP). Para su acceso fue condición necesaria la firma de un protocolo de compromiso de confidencialidad y uso exclusivo de los datos con fines investigativos exclusivamente.

consultas referidas a las fuentes de obtención de las direcciones de correo electrónico, así como respecto del compromiso de confidencialidad en el uso de los datos.

Al finalizar el proceso, obtuvimos una tasa de respuesta efectiva de 1,83% del total de invitaciones cursadas que se tradujo en una participación de mil seiscientos setenta docentes en el estudio. De éstos, un grupo de setecientos cuarenta y tres respondieron sólo la parte A, setecientos treinta y uno sólo la parte B, y ciento noventa y seis ambas partes., considerándose las siguientes variables asociadas:

- Género: masculino o femenino
- Nivel en cual se ejerce la docencia: primaria⁵⁴, secundaria⁵⁵, profesional o universitaria
- Edad: la edad fluctuó entre 22 y 79 años, con una media de 42,42 y una desviación típica de 12,364 años
- Años de experiencia profesional: varió entre 1 y 52 años, con una media de 15,33 y una desviación típica de 12,061 años.

La Tabla 15 permite apreciar la distribución de la muestra según las variables asociadas a los participantes.

⁵⁴ En Chile denominada educación básica

⁵⁵ En Chile denominada educación media

Tabla 15.
Conformación de la muestra del estudio

NIVEL DE TRABAJO	Primaria	Secundaria	Superior
Nº de docentes	783	761	126
GÉNERO	Femenino	Masculino	
Nº de docentes	1093	577	
EXPERIENCIA	Poca -7	Media 7-14	Mucha +14
Nº de docentes	522	394	754
EDAD	Joven (hasta 30 años)	Maduro (entre 31 y 46 años)	Mayor (47 años o más)
Nº de docentes	387	606	677

6.3.7. Análisis de los datos

Los datos fueron procesados en seis etapas sucesivas, cada una de las cuales permitió responder un objetivo general del estudio. Anteriormente, se realizó un análisis mediante la Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov con el fin de evaluar si las variables consideradas se distribuían o no de forma normal, y consecuentemente, determinar el tipo de estadística, más pertinente de utilizar en cada caso (paramétrica o no paramétrica). Una vez dado este paso previo, se realizaron los siguientes análisis.

En primer lugar, con el objetivo de obtener una mirada global acerca de las concepciones se calcularon las medias de elecciones y rechazos de los docentes a los dilemas del cuestionario en cada escala, y luego se utilizaron los estadísticos de Friedman, Wilcoxon, y la Prueba T de Student, para determinar si las diferencias entre medias eran o no significativas.

En segundo lugar, quisimos evaluar los vínculos que existían entre las diferentes concepciones que habíamos considerado en el estudio, para lo cual examinamos tanto las relaciones existentes entre las concepciones al interior de cada escala en particular, así como el grado de estabilidad que presentaban las respuestas de los participantes en las distintas escalas del cuestionario. Para responder el primer punto realizamos un análisis de correlaciones bi-variadas con el estadístico Rho de Spearman, comparando las medias de respuesta para las concepciones al interior de cada escala en particular. Respecto del segundo tema realizamos el mismo análisis, pero comparando esta vez las medias de respuesta de una misma concepción en diferentes escalas, también con Rho de Spearman.

En tercer lugar, buscando apreciar si existían variaciones en las concepciones que mantienen los docentes cuando éstas se evalúan en distintos “contextos de enseñanza-aprendizaje”, se realizó una comparación de medias de las concepciones en diferentes escenarios mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas y el estadístico de Wilcoxon.

En cuarto lugar, se evaluaron las relaciones entre las concepciones y diferentes variables independientes asociadas a las características específicas de los participantes en el estudio. El objetivo era alcanzar una primera mirada referida a la identificación de aquellos factores que pudieran “modular” las concepciones que mantienen los docentes. Para evaluar este aspecto se consideraron los siguientes estadísticos según el tipo de variable implicada:

- Género: T de Student para muestras independientes y U de Mann-Whitney
- Nivel en el cual se ejerce la docencia: ANOVA y H de Kruskal-Wallis

- Edad: Rho de Spearman
- Experiencia: Rho de Spearman

En quinto lugar, con el objetivo de examinar la existencia de perfiles de concepciones se realizaron dos análisis de conglomerados de K medias utilizando como variables todas las respuestas entregadas por los participantes en el estudio a los ítems de las escalas 1 y 4 respectivamente. Una vez identificados los perfiles, se calculó la media de respuestas de cada perfil en el resto de los escenarios del cuestionario con el objetivo de examinar la expresión de dichos perfiles en los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje considerados. Luego, para determinar la posibilidad de existencia de diferencias significativas entre dichas medias se utilizó ANOVA y Kruskal-Wallis. Posteriormente, siempre en relación con el análisis de perfiles, se examinaron las relaciones existentes entre la pertenencia a éstos y las distintas variables asociadas a los participantes, utilizando los siguientes estadísticos en cada caso:

- Género: chi cuadrado
- Nivel en el cual se ejerce la docencia: chi cuadrado
- Edad: Kruskal-Wallis
- Experiencia: Kruskal-Wallis

Finalmente, en sexto lugar se analizan las correlaciones entre las concepciones sobre las emociones y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje mediante el estadístico Rho de Spearman. A través de este análisis, pretendíamos trazar los primeros vínculos entre ambos estudios, con el objetivo de aprovechar los conocimientos referidos a las concepciones sobre la

enseñanza-aprendizaje (Pozo, et al., 2006; López-Íñiguez, et al., 2014) en el planteamiento de futuras investigaciones.

Todos los análisis se realizaron mediante el software *statistical package for social sciences* (SPSS) versión 21.

6.4. Resultados

La presentación se encuentra organizada de la siguiente forma. Inicialmente se exponen los resultados del análisis destinado a evaluar el supuesto de normalidad para las variables dependientes del estudio. Posteriormente, el documento se encuentra organizado considerando una división en seis partes, cada una de las cuales se asocia a un objetivo general del proyecto y presenta un tipo de resultados en particular, tal y como se expone a continuación.

6.4.1. Análisis previo para la determinación de las características de las variables dependientes: Prueba Z de Kolmogorov-Smirnov

En primer lugar, con el objetivo de determinar los tipos de análisis que resultaban pertinentes para cada variable, se realizó la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. El cálculo de dicho estadístico, permite evaluar si las variables en cuestión se distribuyen o no de forma normal. La siguiente tabla muestra los resultados que se obtuvieron en este paso.

Tabla 16.
Comparación de las variables con la curva normal

Puede suponerse distribución normal		
	Concepción	Media
ESCALA 1: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales	C1	.001
	C2	.001
	C3	.001
ESCALA 2: Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos	C1	.001
	C2	.001
	C3	.001
ESCALA 3: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales	C1	.001
	C2	.001
	C3	.001
ESCALA 4: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales	C1	.001
	C2	.001
	C3	.001
ESCALA 5: Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza	C1	.001
	C2	.001
	C3	.001
ESCALA 6: Emociones en contextos extraescolares	C1	.001
	C2	.001
	C3	.001

Como puede apreciarse de la Tabla 16, ninguna de las escalas del instrumento remite a variables que se distribuyan normalmente. Estos resultados indican, en principio, la conveniencia de trabajar con estadística no paramétrica. Sin embargo, dado que hay algunos autores que señalan que algunos análisis con este tipo de variables soportan bastante bien el uso de estadísticos no paramétricos (Murillo & Martínez-Garrido, 2012), en lo que sigue, se presentan los resultados del estudio considerando ambos tipos de estadística (paramétrica y no paramétrica), en aquellos casos en los cuales los resultados son significativos mediante los dos tipos de análisis. De lo contrario, se considerarán únicamente los resultados obtenidos mediante estadística no paramétrica.

6.4.2. Primera parte: Análisis de las tendencias generales de respuesta

Una vez realizado el análisis previo, referido a las características de las variables dependientes, indagamos en las tendencias generales de respuesta que presentaban los participantes. Como se señaló anteriormente, para responder a este punto, calculamos las medias de elecciones y rechazos de los docentes a los dilemas del cuestionario en cada escala, y evaluamos a continuación la significación de las diferencias encontradas mediante los estadísticos de Friedman, Wilcoxon, y la Prueba T de Student. Los resultados de este análisis se presentan en las Tabla 17 y 18 y la Figura 8.

Tabla 17.
Tendencias generales de respuesta escalas 1, 2 y 3

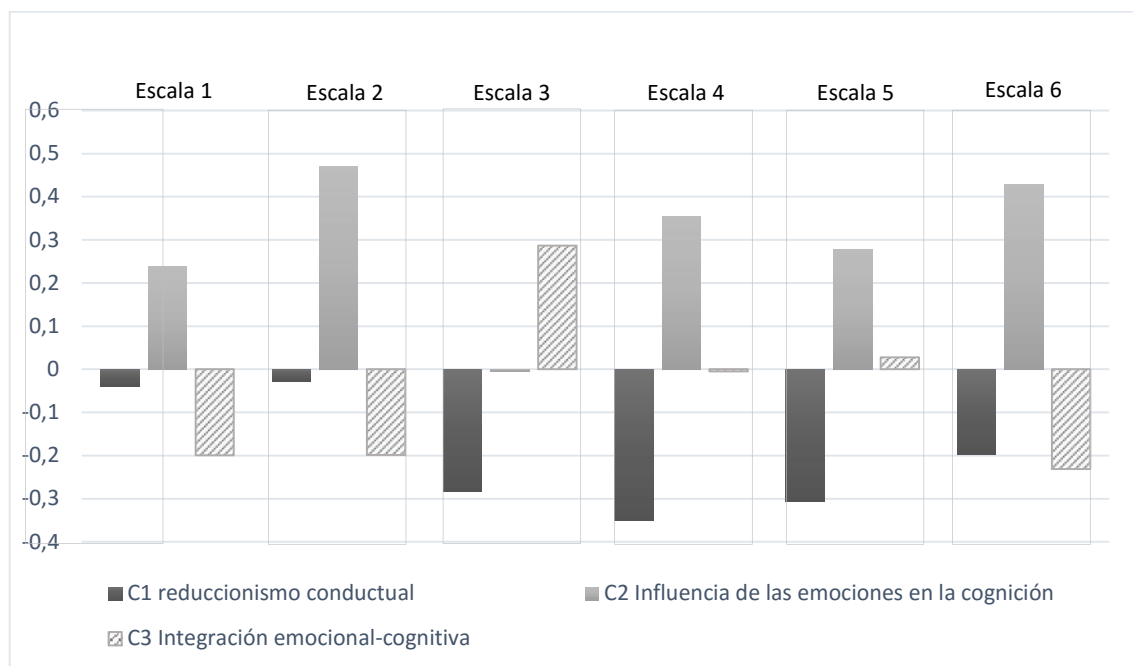
ESCALAS	Número de participantes	Concepción	Media por programa	Friedman	Wilcoxon	Prueba T	
ESCALA 1 Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales	939	C1	-.0386	.001	C1/C2	.001	0,005
		C2	.2383		C1/C3	.001	0,005
		C3	-.1997		C2/C3	.001	0,001
ESCALA 2 Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos	939	C1	-,02710	.001	C1/C2	.001	0,001
		C2	.4694		C1/C3	.002	0,001
		C3	-.1983		C2/C3	.001	0,001

Tabla 18.

Tendencias generales de respuesta escalas 4, 5 y 6

					Opción más elegida	
					Opción más rechazada	
					Diferencias significativas	
ESCALA 3 Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales	939	C1	-0.2817	.001	C1/C2	.001 0,001
		C2	-0.0048		C1/C3	.001 0,001
		C3	.2865		C2/C3	.001 0,001
ESCALA 4 Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales	927	C1	-0.3505	.001	C1/C2	.001 0,001
		C2	.3548		C1/C3	.001 0,001
		C3	-0.0046		C2/C3	.001 0,001
ESCALA 5 Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza	927	C1	-0.3053	.001	C1/C2	.001 0,001
		C2	.2768		C1/C3	.001 0,001
		C3	.0279		C2/C3	.001 0,001
ESCALA 6 Emociones en contextos extraescolares	927	C1	-0.1965	.001	C1/C2	.001 0,001
		C2	.4275		C1/C3	.092 0,001
		C3	-0.2310		C2/C3	.001 0,001

Figura 8. Tendencias generales de respuesta.



El análisis de muestras relacionadas, realizado tanto con estadística paramétrica como no paramétrica nos permite constatar que existen diferencias en las medias de respuesta de prácticamente todas las variables dependientes que componen el cuestionario. Específicamente, se observan diferencias significativas en diecisiete de dieciocho comparaciones posibles entre las concepciones en las distintas escalas del cuestionario. La única comparación que no da un resultado significativo, es aquella que se produce al contrastar las medias de respuesta para la concepción C1: “Reduccionismo conductual” y C3: “Integración emocional-cognitiva” en la escala 6: “Emociones en contextos extraescolares”⁵⁶.

⁵⁶ Se trata de la única escala que contiene dos ítems de inhibición emocional para la opción C3. Para examinar este punto con mayor detalle puede verse el apartado “otros análisis”.

Los resultados anteriores permiten observar que con independencia de esta última escala existen tendencias de respuesta claramente diferenciadas para cada una de las concepciones consideradas en el estudio en prácticamente todas las escalas consideradas en el estudio. Dicho de otra forma, cinco de las seis escalas del cuestionario, muestran una concepción mayoritariamente elegida, una mayoritariamente rechazada, y otra que presenta un carácter relativamente neutral para los participantes en el estudio. Respecto de lo primero, tal y como esperábamos a partir de los antecedentes analizados, la concepción que resulta más elegida entre los participantes en el estudio, es la C2: “Influencia de las emociones en la cognición”, una alternativa que aparece como primera opción de elección en cinco de las seis escalas que conforman el cuestionario. Este resultado da cuenta de una fuerte tendencia, la cual tendría dos aristas principales, según el modelo que hemos desarrollado en los capítulos anteriores. Por un lado, puede afirmarse que en su mayoría, los docentes participantes en el estudio conciben emociones y cognición como dos procesos diferenciados, una suerte de dualismo que con diferentes matices, resulta predominante en nuestra cultura.

Esta mirada dicotómica implica, por otro lado, una simplificación del rol de los afectos según su valencia, de tal forma que si un estado es experimentado como placentero, entonces éste es concebido como un factor favorable para aprender, mientras que por otra parte, si un afecto es desagradable, entonces éste es entendido como un obstaculizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, resulta destacable el hecho de que el único caso en el cual esta perspectiva no es mayoritariamente elegida, es en la escala 3, aquella donde se evalúan las concepciones sobre las relaciones entre las emociones y el aprendizaje de contenidos actitudinales. En este caso, la concepción preferida es la C3: “Integración emocional-cognitiva”, una situación que nos habla de la creencia mayoritaria

entre los docentes, en el sentido de que cuando se aprenden actitudes, las emociones juegan un rol central sobre este proceso. Se trata de un dato que examinaremos con mayor detalle cuando revisemos los resultados en función de los distintos escenarios considerados en el estudio.

Por otra parte, respecto de aquella perspectiva que resulta mayoritariamente rechazada, tenemos que se trata de la C1: “Reduccionismo conductual”, una concepción que aparece rechazada en cuatro de las seis escalas consideradas. Los resultados referidos a este punto nos demuestran que salvo contadas excepciones, a los docentes les resulta difícil, no natural, o forzado, reducir las emociones a sus conductas asociadas de tal forma que puestos frente a la disyuntiva de elegir entre diferentes opciones, prefieren otras que de una u otra forma, reconocen la participación de las emociones en el proceso educativo.

Profundizamos a continuación en el análisis de las tendencias anteriores a través de otros resultados que se refieren a las relaciones existentes entre las opciones preferidas y rechazadas por los participantes en el estudio.

6.4.3. Segunda parte: Análisis de las relaciones entre las concepciones acerca del rol de las emociones en la enseñanza-aprendizaje

En segundo lugar, nos interesaba estudiar los vínculos existentes entre las concepciones elegidas y rechazadas por los participantes al responder el cuestionario. Lo anterior implicaba, por un lado, examinar las relaciones entre las concepciones al interior

de cada escala, con el objetivo de conocer si las diferentes opciones de respuesta representaban o no visiones contrapuestas en la mente de los participantes en el estudio. Por otra parte, en una línea de análisis complementaria, indagamos también en el grado de estabilidad que presentaban las respuestas, examinando si los docentes tendían o no a mantener una misma perspectiva en las diferentes escalas del cuestionario. Como se señaló anteriormente, para responder el primer punto realizamos un análisis de correlaciones bi-variadas con el estadístico Rho de Spearman comparando las medias de respuesta al interior de cada escala en particular. Para lo segundo, comparamos las medias de respuesta de una misma concepción en diferentes escalas utilizando el mismo estadístico. En las tablas 7, 8, 9, 10, 11 y 12 se muestran los resultados de los análisis llevados a cabo, remarcando en gris aquellos casos estadísticamente significativos.

6.4.3.1. Comparación intra-escala para diferentes concepciones

Tabla 19.
*Análisis de correlación
bi-variada inter-concepciones
Escala 1*

	E1 C1	E1 C2	E1 C3
E1 C1		-.516	-.644
E1 C2	-.516		-.285
E1 C3	-.644	-.285	

Tabla 20.
*Análisis de correlación
bi-variada inter-concepciones
Escala 2*

	E2 C1	E2 C2	E2 C3
E2 C1		-.429	-.601
E2 C2	-.429		-.418
E2 C3	-.601	-.418	

Tabla 21.
*Análisis de correlación
bi-variada inter-concepciones
Escala 3*

	E3 C1	E3 C2	E3 C3
E3 C1		-.537	-.529
E3 C2	-.537		-.387
E3 C3	-.529	-.387	

Tabla 22.
*Análisis de correlación
bi-variada inter-concepciones
Escala 4*

	E4 C1	E4 C2	E4 C3
E4 C1		-.412	-.571
E4 C2	-.412		-.466
E4 C3	-.571	-.466	

Tabla 23.
*Análisis de correlación
bi-variada inter-concepciones
Escala 5*

	E5 C1	E5 C2	E5 C3
E5 C1		-.411	-.666
E5 C2	-.411		-.360
E5 C3	-.666	-.360	

Tabla 24.
*Análisis de correlación
bi-variada inter-concepciones
Escala 6*

	E6 C1	E6 C2	E6 C3
E6 C1		-.423	-.547
E6 C2	-.423		-.486
E6 C3	-.547	-.486	

Como puede apreciarse en las Tablas 19, 20, 21, 22, 23 y 24, al interior de todas las escalas consideradas en el cuestionario se da la misma tendencia: existen correlaciones negativas para todas las comparaciones posibles entre las diferentes concepciones contempladas en el cuestionario. Interpretamos lo anterior en el sentido de que las concepciones corresponderían, en general, a puntos de vista diferenciados en la mente de los participantes en el estudio. Además, esta propensión alcanza siempre su máxima expresión cuando se analiza la relación entre las concepciones C1: Reduccionismo conductual con la C3: Integración emocional-cognitiva. Se trata de dos concepciones que se “repelen”, de tal forma que si se escoge una la otra se rechaza.

6.4.3.2. Comparación inter-escalas para una misma concepción

a) Concepción C1: Reduccionismo conductual

Tabla 25.

Análisis de correlación bi-variada inter-escalas para la concepción C1

	Escala 1 C1	Escala 2 C1	Escala 3 C1	Escala 4 C1	Escala 5 C1	Escala 6 C1
Escala 1 C1		.150	.250	.302	.310	.273
Escala 2 C1	.150		.326	.216	.376	.230
Escala 3 C1	.250	.326		.259	.283	.294
Escala 4 C1	.302	.316	.259		.142	.167
Escala 5 C1	.310	.376	.283	.142		.169
Escala 6 C1	.273	.230	.294	.167	.169	

b) Concepción C2: Influencia de las emociones en la cognición

Tabla 26.

Análisis de correlación bi-variada inter-escala para la concepción C2

	Escala 1 C2	Escala 2 C2	Escala 3 C2	Escala 4 C2	Escala 5 C2	Escala 6 C2
Escala 1 C2		.039	.129	.136	.127	.108
Escala 2 C2	.039		.104	.074	-.063	.045
Escala 3 C2	.129	.104		.028	.087	.082
Escala 4 C2	.136	.074	.028		.048	.209
Escala 5 C2	.127	-.063	.087	.048		.141
Escala 6 C2	.108	.045	.082	.209	.141	

c) Concepción C3: Integración emocional-cognitiva

Tabla 27.

Análisis de correlación bi-variada inter-escala para la concepción C3

	Escala 1 C3	Escala 2 C3	Escala 3 C3	Escala 4 C3	Escala 5 C3	Escala 6 C3
Escala 1 C3		.176	.208	.389	.231	.390
Escala 2 C3	.176		.174	.184	.148	.160
Escala 3 C3	.208	.174		.235	.158	.274
Escala 4 C3	.389	.184	.235		.122	.233
Escala 5 C3	.231	.148	.158	.122		.130
Escala 6 C3	.390	.160	.274	.233	.130	

Como puede apreciarse de las Tablas 25 y 27, en el caso de las concepciones 1 “Reduccionismo conductual” y 3 “Integración emocional-cognitiva”, existen correlaciones positivas para todas las combinaciones posibles entre diferentes escalas que componen el cuestionario. Puede decirse entonces que cuando se elige una de estas concepciones, existe una tendencia a responder siempre del mismo modo, con independencia de la escala en la cual se realice la evaluación. Se trata de dos concepciones que presentan una gran estabilidad inter-escalas, una situación que varía cuando lo que se escoge es la concepción C2 “Influencia de las emociones en la cognición”. En este caso, como puede apreciarse en la Tabla 26, existen múltiples variaciones inter-escalas un aspecto que se analiza con mayor detalle en el próximo apartado de resultados.

6.4.4. Tercera parte: Análisis de las concepciones según la consideración de diferentes escenarios

Una vez analizadas las tendencias generales que presentaron las concepciones (partes 1 y 2 de estos resultados), nos abocamos a la tarea de profundizar en la comprensión de estos datos mediante algunos análisis más específicos. El primero, y que se presenta a continuación, tenía por objetivo indagar de qué forma diferían las respuestas dadas por los participantes según se considerasen distintos “escenarios” en los cuales se produce la enseñanza-aprendizaje. Como se señaló anteriormente, para responder este punto, se realizó una comparación de medias de las concepciones en diferentes escenarios mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas y el estadístico de Wilcoxon. Un resumen previo de los resultados encontrados se presenta en las Tablas 28 y 29, remarcándose en gris aquellas comparaciones que resultaron estadísticamente significativas.

Tabla 28.
Comparación de las concepciones en los distintos escenarios del estudio

Medias que no difieren		Medias que difieren			
COMPARACIÓN SEGÚN EL TIPO DE CONTENIDO DE APRENDIZAJE		COMPARACIÓN SEGÚN EL ACTOR QUE SE EMOCIONA Y SU EFECTO EN EL APRENDIZAJE		COMPARACIÓN DEL EFECTO DE LA EMOCIÓN EN EL APRENDIZAJE VERSUS LA ENSEÑANZA	
CONTENIDOS VERBALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	EMOCIONES DE ALUMNOS	EMOCIONES DE DOCENTES	EMOCIONES DE ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE	EMOCIONES DE DOCENTES EN LA ENSEÑANZA
C1	-.0386	-.2817	-.0386	-.2710	-.3505
C2	.2383	-.0048	.2383	.4694	.3548
C3	-.1997	.2865	-.1997	-.1983	-.0046

Tabla 29.

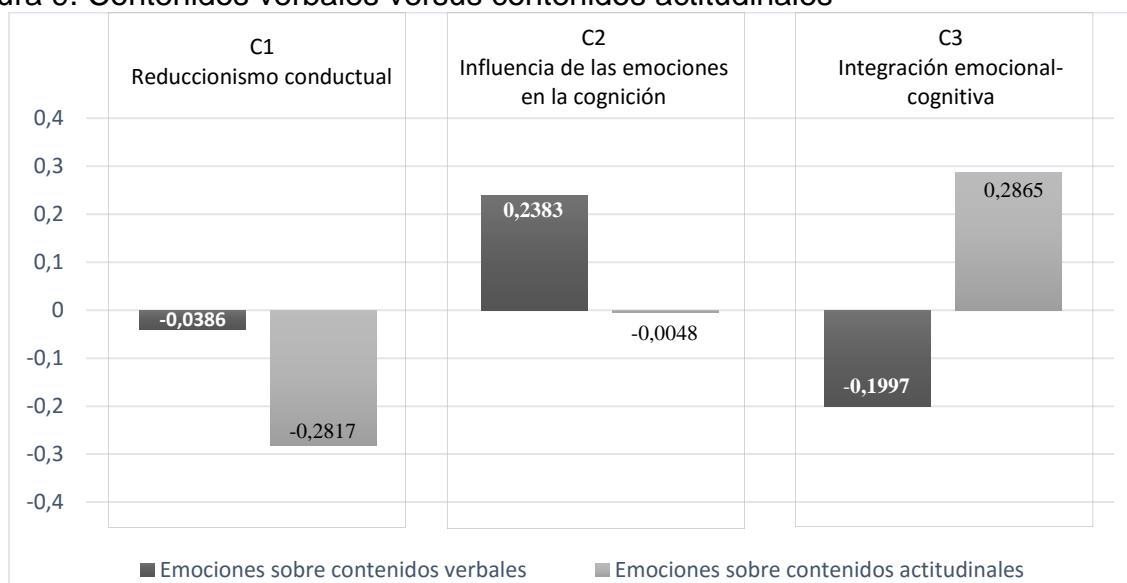
Comparación de las concepciones en los distintos escenarios del estudio

	Medias que no difieren		Medias que difieren			
	COMPARACIÓN SEGÚN EL TIPO DE CONTEXTO EN EL CUAL SE PRODUCE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		COMPARACIÓN DE LAS EMOCIONES DE LOS DOCENTES SEGÚN SU EFECTO EN EL APRENDIZAJE O LA ENSEÑANZA		COMPARACIÓN SEGÚN EL TIPO VALENCIA DE LA EMOCIÓN	
	CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO EXTRA ESCOLAR	EMOCIONES DE DOCENTES EN EL APRENDIZAJE	EMOCIONES DE DOCENTES EN LA ENSEÑANZA	VALENCIA POSTIVA	VALENCIA NEGATIVA
C1	-.3505	-.1965	-.3202	-.3265	-3.4630	-2.6020
C2	.3548	.4275	.5051	.2608	3.5880	4.0561
C3	-.0046	-.2310	-.1849	.0631	-.1097	-1.4694

Como puede apreciarse en las Tablas 28 y 29, encontramos diferencias significativas en prácticamente todas las comparaciones que realizamos de las concepciones según distintos escenarios. En lo que sigue, se presenta el detalle de los resultados alcanzados.

6.4.4.1. Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta el aprendizaje de contenidos verbales versus aquellas que se producen al considerar el aprendizaje de contenidos actitudinales

Figura 9. Contenidos verbales versus contenidos actitudinales



a) Descripción de los resultados Concepción 1 “Reduccionismo conductual”

Cuando se considera el aprendizaje de actitudes se produce un rechazo significativamente mayor hacia la opción C1: “reduccionismo conductual”, si se compara este rechazo con el nivel alcanzado para esta opción al tener en cuenta el aprendizaje de contenidos verbales [(T de Student para muestras relacionadas: $t(938) = 14,194$, $p = .001$, $r = 0.42$; Wilcoxon: $Z = -12.783$, $p < .001$)]. Puede afirmarse, en atención a los datos anteriores, que cuando se considera el aprendizaje de actitudes hay una mayor reticencia para reducir las emociones a sus conductas asociadas respecto de lo que ocurre cuando lo que se tiene en cuenta es el aprendizaje de contenidos verbales. Dicho de otra forma, los participantes en el estudio presentan menos resistencias para negar el componente fenomenológico del proceso de aprendizaje cuando lo que se aprende son contenidos verbales.

b) Descripción de los resultados Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”

Cuando se considera el aprendizaje de contenidos verbales se produce una aceptación significativamente mayor para la posición C2: Influencia de las emociones en la cognición, si se compara con el nivel de aceptación que se alcanza para esta opción cuando se tiene en cuenta el aprendizaje de contenidos actitudinales verbales [(T de Student para muestras relacionadas: $t(938) = 15.219$, $p = .001$, $r = 0.44$; Wilcoxon: $Z = -13.617$, $p < .001$)]. Los datos anteriores dan cuenta de una tendencia a considerar las emociones como contexto del aprendizaje cuando lo que se aprende son contenidos verbales, una situación que no se aprecia cuando lo que se tiene en cuenta es el aprendizaje de contenidos actitudinales.

c) Descripción de los resultados Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”

Existen diferencias significativas entre las medias obtenidas para la opción C3: Integración emocional-cognitiva cuando se comparan las respuestas que se producen teniendo en cuenta el aprendizaje de contenidos actitudinales versus el aprendizaje de contenidos verbales. En el primer caso, se produce una tendencia hacia la aceptación de dicha opción, mientras que en el segundo, la tendencia es hacia el rechazo [(T de Student para muestras relacionadas: $t(938) = -29.870$, $p = .001$, $r = .7$; Wilcoxon: $Z = -21.361$, $p < .001$]]. Los participantes tienden a considerar una integración entre las emociones y la cognición cuando lo que se aprende son actitudes, una concepción que resulta rechazada cuando lo que se considera es el aprendizaje de contenidos verbales

En resumen, nos parece que pueden entenderse todos estos datos en su conjunto de la siguiente forma. Cuando se considera el aprendizaje de actitudes existe una tendencia a reconocer el rol de las emociones como centro de dicho proceso (Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”) Dicho de otra forma, en el caso anterior se produce una resistencia a negar el rol de los afectos en el aprendizaje (Concepción 1 “Reduccionismo conductual”). Por otra parte, cuando lo que se considera es el aprendizaje de contenidos verbales, la tendencia es hacia la consideración de las emociones como contexto de dicho proceso, valorándose su papel en función de la valencia de los afectos (Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”).

6.4.4.2. Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta diferentes cruces entre el tipo de procesos psicológicos implicados (emoción o cognición) y el agente en el cual éstos se producen (docentes o alumnos)

Con la intención de tener una primera aproximación a las posibles diferencias que se generasen en las concepciones según el tipo de procesos psicológicos implicados (emoción o cognición), así como el agente en el cual éstos se producen (docentes o alumnos), realizamos tres diferentes cruces entre ambas distinciones, según se muestra en la Tabla 30.

Tabla 30.

Escenarios resultantes del cruce entre el tipo de proceso psicológico implicado y el agente en el cual se realiza

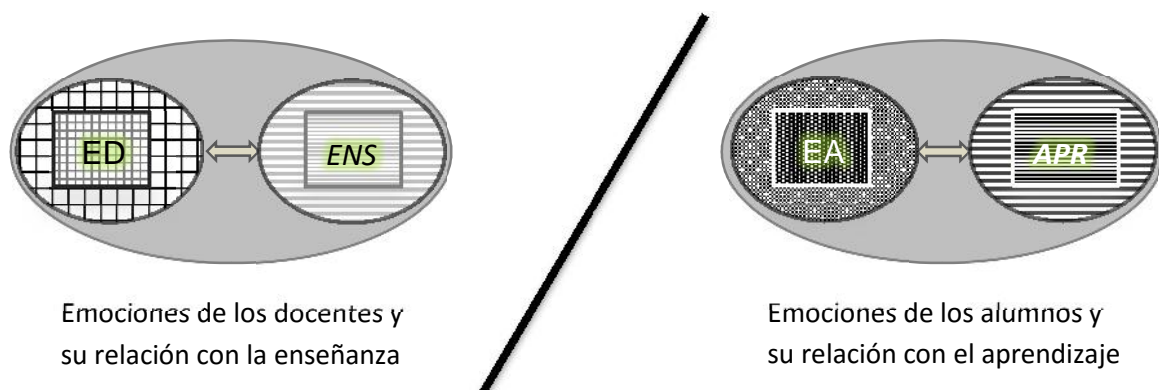
Tipo de proceso psicológico considerado	Enseñanza como proceso cognitivo del docente (ENS)		Aprendizaje como proceso cognitivo de los alumnos (APR)	
Agente en el cual se realiza				
Emociones de docentes (ED)	X		X	
Emociones de alumnos (EA)			X	

La consideración de estos escenarios permitió realizar diferentes contrastaciones que se presentan en los siguientes apartados. Con el objetivo de distinguir adecuadamente las diferentes comparaciones realizadas, hemos organizado de la siguiente forma cada apartado. En primer lugar se presenta una figura que ilustra gráficamente los dos escenarios en los cuales se contrastan las concepciones. En segundo lugar se presenta un gráfico con los resultados encontrados. Finalmente, en tercer lugar se describen los resultados obtenidos

6.4.4.2.1. Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta las emociones de los docentes (ED) y su rol en la enseñanza (ENS), versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones de los alumnos (EA) y su papel en el aprendizaje (APR)

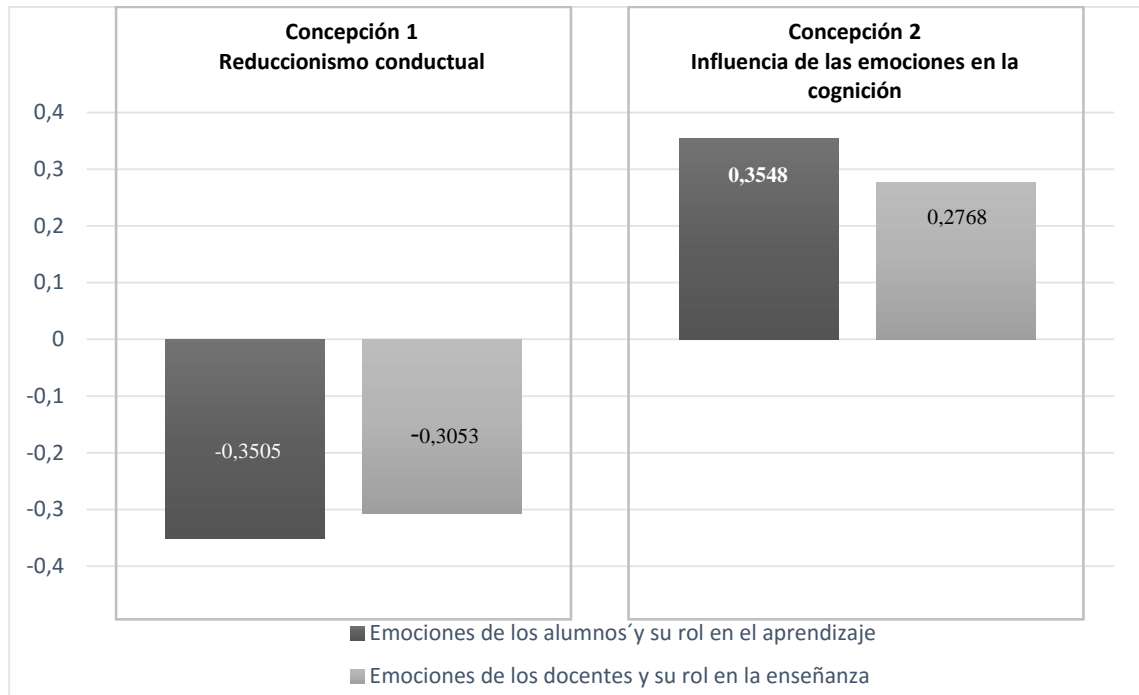
Escenarios en los cuales se comparan las concepciones docentes

Figura 10. Emociones docentes en la enseñanza versus emociones de alumnos en el aprendizaje



Resultados obtenidos

Figura 11. Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza versus emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje



a) Descripción de los resultados Concepción 1 “Reduccionismo conductual”

Cuando se consideran las emociones de los alumnos y su rol en el aprendizaje se produce un rechazo significativamente mayor hacia la opción C1: Reduccionismo conductual, si se compara con el nivel de rechazo alcanzado para esta opción al tener en cuenta las emociones de los docentes y su papel en la enseñanza [(T de Student para muestras relacionadas: $t(926) = -2.597$, $p = .01$, $r = .007$; Wilcoxon: $Z = -2.593$, $p < .01$)]. Los docentes exhiben mayores resistencias para reducir las emociones a sus conductas asociadas cuando consideran las emociones de sus alumnos y su rol en el aprendizaje, versus el grado de reduccionismo que toleran cuando lo que tienen en cuenta son sus propias emociones y su rol en la enseñanza.

b) Descripción de los resultados Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”

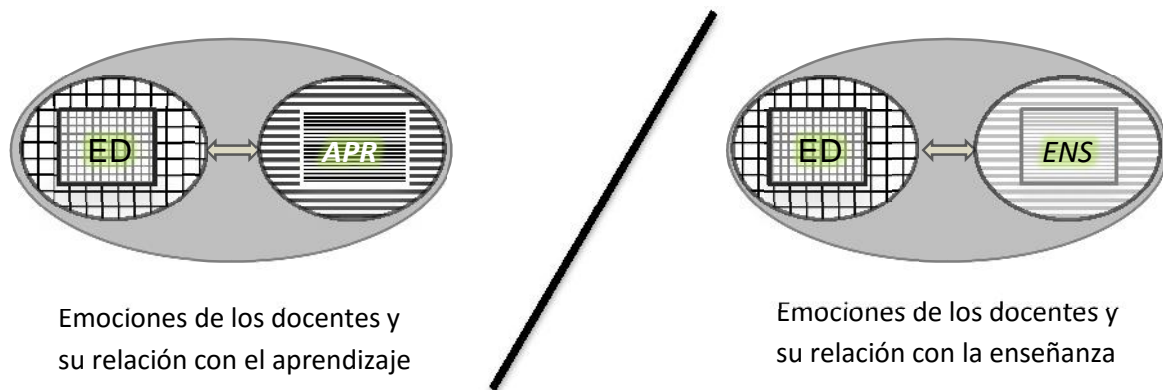
Cuando se consideran las emociones de los alumnos y su rol en el aprendizaje se produce una aceptación significativamente mayor para la opción C2: Influencia de las emociones en la cognición, si se compara con el nivel de aceptación que se obtiene cuando se tienen en cuenta las emociones de los docentes y su papel en la enseñanza [(T de Student para muestras relacionadas: $t(926) = 4.496$, $p = .001$, $r = .021$; Wilcoxon: $Z = -4.594$, $p < .001$)]. La tendencia a valorar las emociones como contexto del proceso educativo, es más fuerte cuando se consideran las emociones de los alumnos y su rol en el aprendizaje, respecto de su expresión al considerar las propias emociones y su participación en la enseñanza.

En resumen, puede afirmarse que si bien existe en general una consideración de las emociones como contexto del aprendizaje (C2: Influencia de las emociones en la cognición), esta orientación se hace más fuerte cuando se tienen en cuenta las emociones de los alumnos y su rol en el aprendizaje, respecto de la potencia que esta misma tendencia exhibe cuando se consideran los afectos de los propios docentes y su participación en la enseñanza. Lo anterior se complementa con una resistencia también generalizada, a negar la participación de los afectos en el proceso educativo (Concepción 1 “Reduccionismo conductual”). Además, esta última negativa adquiere algo más de fuerza cuando lo que se tiene en cuenta son las emociones de los alumnos y su incidencia en el aprendizaje, comparado con el nivel de rechazo expresado frente a la posibilidad de reducir las emociones de los docentes y su rol en la enseñanza.

6.4.4.2.2. Comparación de las concepciones que se mantienen cuando se tienen en cuenta las emociones de los docentes (ED) y su rol en el aprendizaje (APR) versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones de los docentes (ED) y su rol en la enseñanza (ENS)

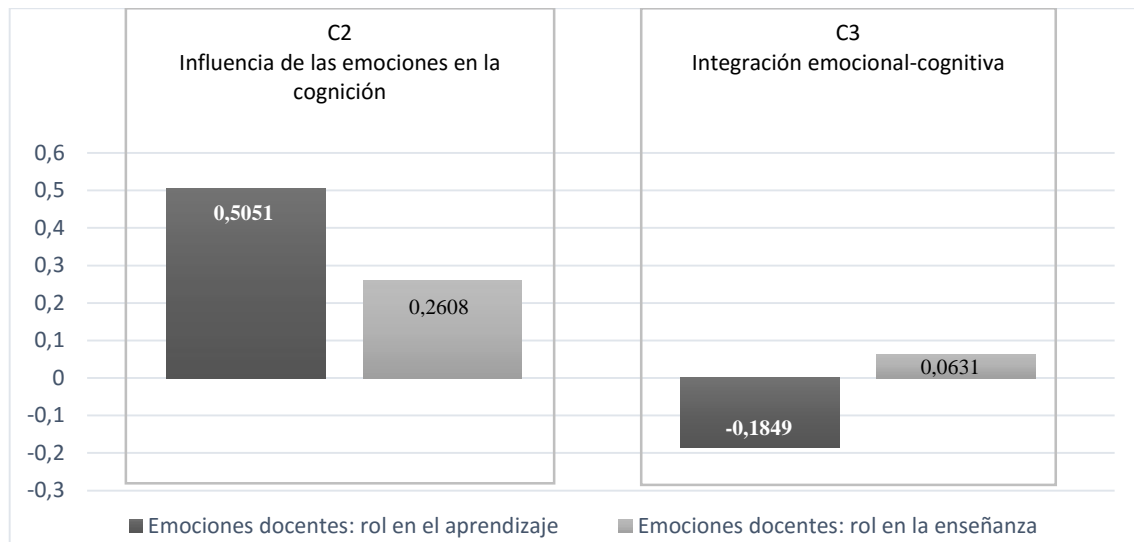
Escenarios en los cuales se comparan las concepciones docentes

Figura 12. Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje versus emociones de los docentes y su relación con la enseñanza.



Resultados obtenidos

Figura 13. Emociones de los docentes: rol en el aprendizaje versus rol en la enseñanza



a) Descripción de los resultados Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”

Cuando se considera el rol de las emociones de los docentes en el aprendizaje se produce una aceptación significativamente mayor de la posición C2: Influencia de las emociones en la cognición, si se compara con el nivel de aceptación alcanzado cuando se tiene en cuenta el papel de dichas emociones en la enseñanza [(T de Student para muestras relacionadas: $t(195) = 6.847$, $p = .001$, $r = 0.44$; Wilcoxon: $Z = -6.216$, $p < .001$)]. La tendencia existente entre los docentes, en el sentido de valorar las propias emociones como contexto de la cognición (Concepción 2), es más fuerte cuando se considera la influencia de dichas emociones en el aprendizaje de los alumnos, respecto de lo que ocurre se valora su efecto en la propia actividad de enseñar de los docentes.

b) Descripción de los resultados Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”

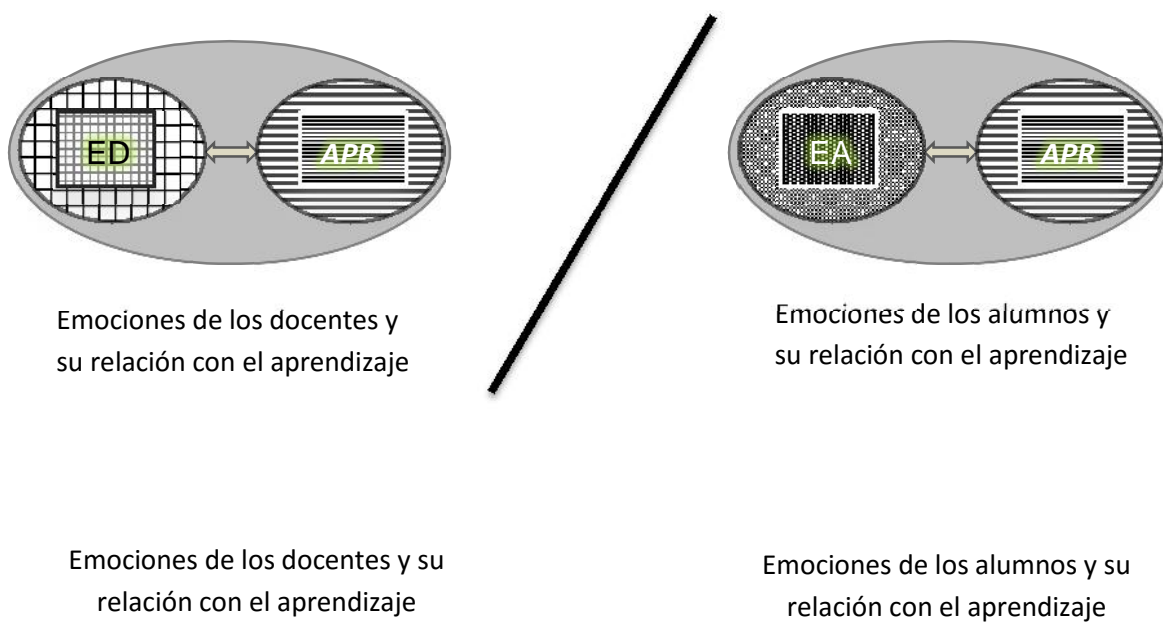
Hay diferencias significativas en las tendencias de respuesta obtenidas para la opción C3: Integración emocional-cognitiva, cuando se compara el rol de las emociones de los docentes en el aprendizaje, versus el papel de dichas emociones en la enseñanza. En el primer caso la tendencia es hacia el rechazo, mientras que en el segundo la media de las respuestas de los participantes refleja una aceptación de esta concepción [(T de Student para muestras relacionadas: $t(195) = -6.361$, $p = .001$, $r = 0.51$; Wilcoxon: $Z = -5.715$, $p < .001$)]. Dicho de otro modo, cuando los docentes consideran sus propias emociones, muestran un cierto grado de rechazo frente a la posibilidad de integrar dichos afectos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por el contrario, cuando se valora la integración de las propias emociones respecto de la enseñanza, los docentes muestran un pequeño grado de aceptación respecto de esta posibilidad.

En resumen, puede afirmarse que si bien existe, en general, una tendencia a considerar las propias emociones como contexto de los procesos cognitivos, (C2: Influencia de las emociones en la cognición), esta orientación se hace más fuerte cuando se valora su efecto sobre el aprendizaje de los alumnos, respecto de lo que ocurre cuando se evalúa su influencia sobre la enseñanza. Por otra parte, esta orientación se complementa con el rechazo expresado por los docentes respecto de la posibilidad de considerar sus emociones como centro del aprendizaje de los alumnos, una posibilidad que resulta levemente aceptada cuando se considera es el efecto de las propias emociones sobre la enseñanza.

6.4.4.2.3. Comparación de las concepciones que se mantienen al tener en cuenta las emociones de los alumnos (EA) y su rol en el aprendizaje (APR) versus aquellas que se producen al considerar las emociones de los docentes (ED) y su relación con este proceso

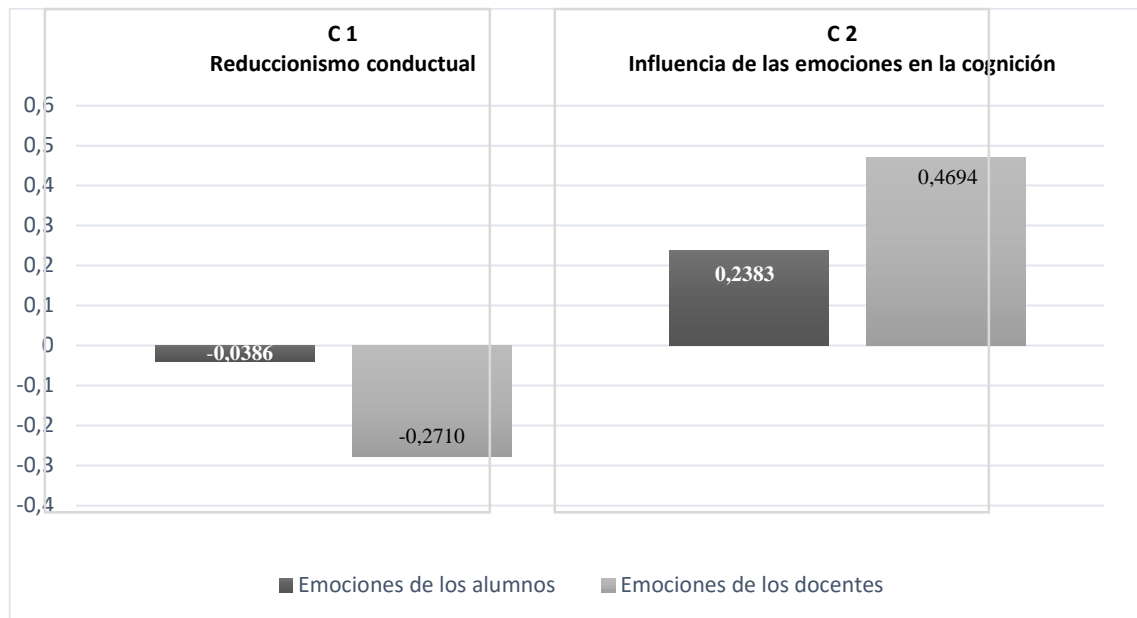
Escenarios en los cuales se comparan las concepciones docentes

Figura 14. Emociones de los docentes en el aprendizaje versus emociones de alumnos en el aprendizaje.



Resultados obtenidos

Figura 15. Emociones de alumnos y su relación con el aprendizaje versus emociones de docentes y su relación con el aprendizaje



a) Descripción de los resultados Concepción 1 “Reduccionismo conductual”

Cuando se consideran las emociones de los docentes se produce un rechazo significativamente mayor hacia la opción C1: Reduccionismo conductual, si se compara con el nivel de rechazo alcanzado para esta opción al tener en cuenta las emociones de los alumnos [(T de Student para muestras relacionadas: $t(938) = 12.985$, $p = .001$, $r = 0.39$; Wilcoxon: $Z = -11.868$, $p < .001$)]. Los datos anteriores muestran que los docentes exhiben mayores resistencias para reducir las emociones a sus conductas asociadas cuando consideran sus propias emociones, versus el grado de rechazo que expresan respecto de esta posibilidad cuando lo que tienen en cuenta son las emociones de los alumnos.

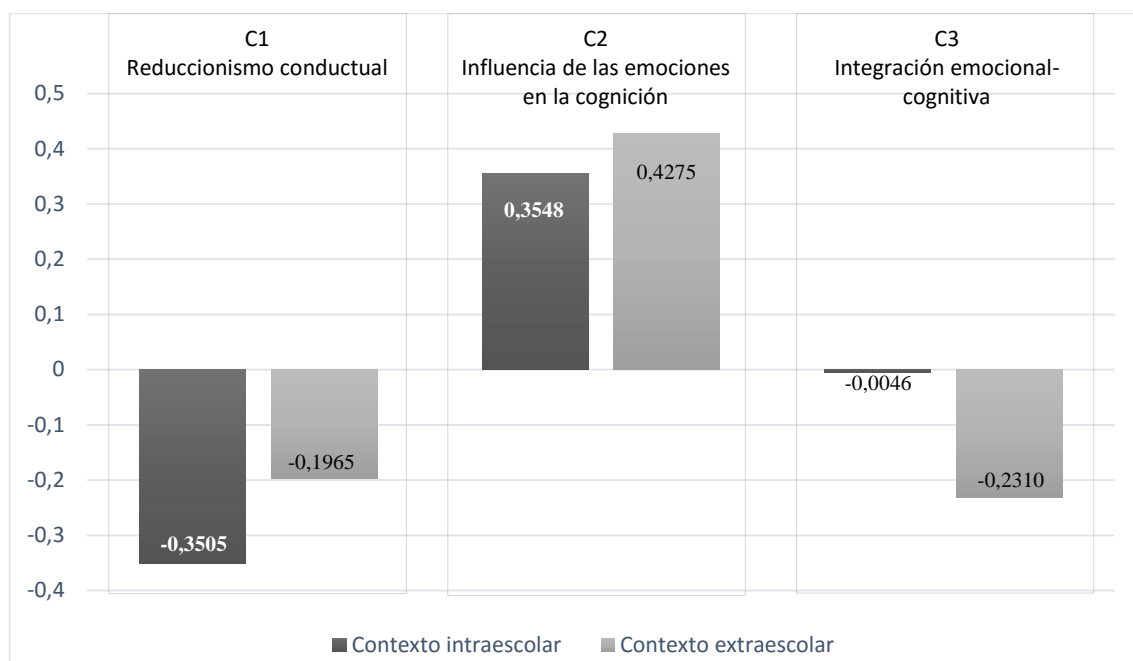
b) Descripción de los resultados Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”

Cuando se consideran las emociones de los docentes se obtiene una aceptación significativamente mayor hacia la opción C2: Influencia de las emociones en la cognición, si se compara con el nivel de aceptación que se presenta cuando se tienen en cuenta las emociones de los alumnos [(T de Student para muestras relacionadas: $t(938) = -13,986$, $p = .001$, $r = 1.33$; Wilcoxon: $Z = -12.773$, $p < .001$)]. La tendencia que en general manifiestan los docentes en el sentido de valorar las emociones como contexto del aprendizaje, es más fuerte cuando se consideran las propias emociones, si se compara con lo que ocurre cuando se tienen en cuenta las emociones de los alumnos.

En resumen, puede afirmarse que si bien en términos globales existe una tendencia a considerar las emociones como contexto del aprendizaje (C2: Influencia de las emociones en la cognición), esta orientación se hace más fuerte cuando se tienen en cuenta las emociones de los docentes, respecto de la potencia que se expresa para esta opción cuando se consideran los afectos de los alumnos. Lo anterior se complementa con la resistencia que en general manifiestan los docentes a negar la participación de los afectos en el aprendizaje (Concepción 1 “Reduccionismo conductual”), una negativa que adquiere más fuerza cuando lo que se tiene en cuenta son las propias emociones.

6.4.4.3. Comparación de las concepciones que se mantienen cuando se tienen en cuenta las emociones en el contexto escolar versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones en contextos extraescolares

Figura 16. Emociones en contextos intra y extra escolar



a) Descripción de los resultados Concepción 1 “Reduccionismo conductual”

Cuando se consideran las emociones en contextos intra-escolares se produce un rechazo significativamente mayor hacia la opción C1: Reduccionismo conductual, si se compara con el nivel de resistencia expresado cuando se tienen en cuenta las emociones en contextos extra-escolares [(T de Student para muestras relacionadas: $t(926) = -9.476$, $p = .001$, $r = 0.3$; Wilcoxon: $Z = -9.000$, $p < .001$)]. Cuando se tienen en cuenta contextos intra-escolares, resulta más difícil reducir las emociones a sus conductas asociadas, respecto de lo que ocurre cuando se consideran contextos extra-escolares. Dicho de otra forma, los datos analizados sugieren que a los participantes en el estudio les resulta más fácil o natural

negar el componente fenomenológico de la enseñanza-aprendizaje, cuando el proceso se analiza dentro, y no fuera de la escuela.

b) Descripción de los resultados Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”

Cuando se consideran las emociones en contextos extra-escolares se produce una aceptación significativamente mayor hacia la opción C2: Influencia de las emociones en la cognición, si se compara con el nivel de aceptación alcanzado para esta opción cuando se tienen en cuenta las emociones en contextos intra-escolares [(T de Student para muestras relacionadas: $t(926) = -4.830$, $p = .001$, $r = 0.16$; Wilcoxon: $Z = -4.850$, $p < .001$)]. El resultado anterior da cuenta de una tendencia general a considerar las emociones como contexto del aprendizaje (Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”), dirección que se hace además algo más fuerte, cuando se considera la enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

c) Descripción de los resultados Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”

Cuando se consideran las emociones en contextos extra-escolares se produce un rechazo significativamente mayor hacia la opción C3: Integración emocional-cognitiva, si se compara con el nivel de rechazo obtenido para esta opción cuando se tienen en cuenta las emociones en contextos intra-escolares [(T de Student para muestras relacionadas: $t(926) = 13.852$, $p = .001$, $r = 0.41$; Wilcoxon: $Z = -12.771$, $p < .001$)]. Los participantes en el estudio manifiestan en general, una resistencia a integrar las emociones en el proceso educativo

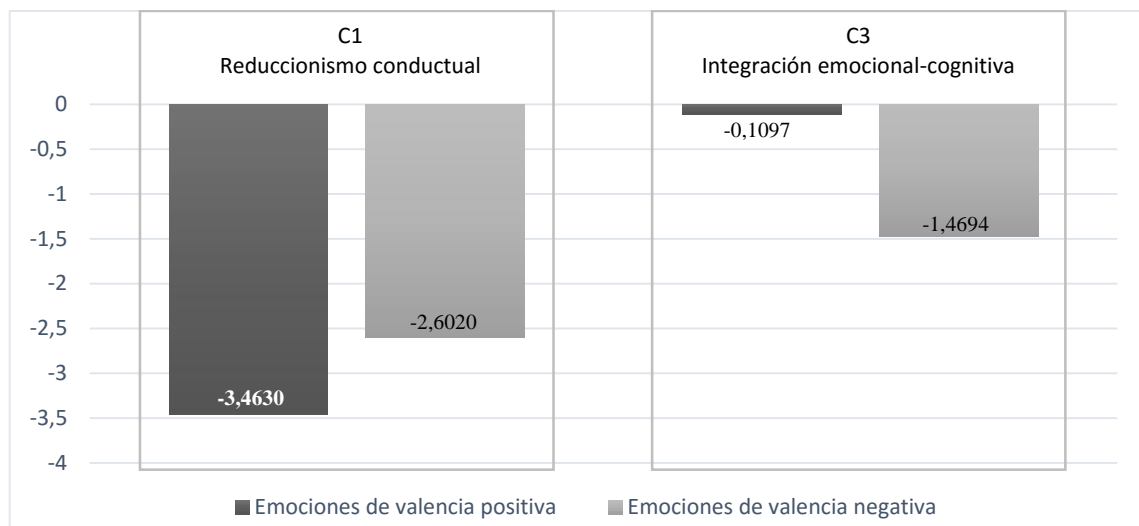
(Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”), un rechazo que adquiere bastante más fuerza cuando se consideran los afectos en contextos extra-escolares.

En resumen, nos parece que pueden entenderse todos estos datos en su conjunto de la siguiente forma. Cuando se considera la participación de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una tendencia a asignarles un rol como contexto de dicho proceso, valorando su participación únicamente en términos de su valencia (Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”). Paralelamente, esta concepción adquiere una mayor fuerza cuando se analizan situaciones de enseñanza-aprendizaje que ocurren fuera de la escuela.

Por otra parte, y al parecer de forma complementaria a la mirada anterior, los resultados dan cuenta de una doble resistencia. Por un lado, los participantes en el estudio manifiestan su rechazo a reducir los afectos a sus conductas asociadas (Concepción 1 “Reduccionismo conductual”), pero por otra parte, se manifiestan en contra de integrarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje (Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”). Además, en el primer caso, la resistencia es más fuerte cuando se considera el contexto escolar, mientras que en el segundo, la negativa a la integración adquiere más potencia cuando lo que se tiene en cuenta son contextos extraescolares.

6.4.4.4. Comparación de las concepciones que se mantienen cuando se tienen en cuenta las emociones de valencia positiva versus aquellas que se producen cuando se consideran las emociones de valencia negativa

Figura 17. Emociones de valencia positiva y negativa



a) Descripción de los resultados Concepción 1 “Reduccionismo conductual”

Cuando se consideran las emociones de valencia positiva, se produce un rechazo significativamente mayor para la opción C1: Reduccionismo conductual, si se compara con el nivel de rechazo obtenido para esta opción cuando se tienen en cuenta las emociones de valencia negativa [(T de Student para muestras relacionadas: $t(195) = -3.313$, $p = .001$, $r = 0.23$; Wilcoxon: $Z = -3.175$, $p < .001$)]. Cuando se tienen en cuenta las emociones de valencia positiva resulta más difícil reducir las emociones a sus conductas asociadas (Concepción 1 “Reduccionismo conductual”), respecto de lo que ocurre cuando se consideran las emociones de valencia negativa. Dicho de otra forma, los datos analizados sugieren que a los participantes en el estudio les resulta más fácil o natural negar el

componente fenomenológico del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando dicha dimensión posee un “tono” desagradable.

b) Descripción de los resultados Concepción 3: “Integración emocional-cognitiva”

Cuando se consideran las emociones de valencia negativa se produce un rechazo significativamente mayor hacia la opción C3: Integración emocional-cognitiva si se compara con el nivel de rechazo obtenido cuando se tienen en cuenta las emociones de valencia positiva [(T de Student para muestras relacionadas: $t(195) = 4.578$, $p = .001$, $r = 0.31$; Wilcoxon: $Z = -4.445$, $p < .001$)]. Los docentes manifiestan en general un rechazo frente a la posibilidad de integrar las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el nivel de rechazo es considerablemente más fuerte cuando lo que se tiene en cuenta son emociones de valencia negativa, respecto de lo que ocurre cuando se consideran afectos de valencia positiva.

Considerados los resultados anteriores en conjunto puede afirmarse que el mayor rechazo exhibido por los docentes frente a la posibilidad de reducir las emociones de valencia positiva (Concepción 1 “Reduccionismo conductual”), coincide con el menor grado de resistencia respecto de la posibilidad de integrar dichos afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, el menor rechazo frente a la posibilidad de reducir las emociones de valencia negativa, resulta coherente con una mayor resistencia respecto de la posibilidad de integrar dichos afectos en el proceso educativo.

6.4.5. Cuarta parte: análisis de la influencia de las variables asociadas a los participantes sobre las concepciones que se mantienen

Una vez analizadas las diferencias que se suscitaban a propósito de la consideración de diferentes escenarios, nos interesaba examinar ahora de qué forma se relacionarían las concepciones con algunas variables asociadas a los participantes en el estudio. Por ejemplo: ¿Existirían diferencias en las concepciones que mantuviesen los docentes según el género (masculino o femenino) al cual pertenecieran? ¿Mantendrían perspectivas distintas los docentes que poseyeran diferentes niveles de experiencia profesional? ¿En qué escalas del cuestionario se manifestarían estas eventuales diferencias? Según se explicitó anteriormente, para responder estas preguntas, y otras similares, realizamos diferentes tipos de análisis estadísticos en función de las características de las variables implicadas en cada caso. Si consideramos que el cuestionario contenía un total de seis escalas, cada una de las cuales contemplaba la evaluación de las tres concepciones definidas para este estudio, tenemos entonces que existían dieciocho posibles asociaciones entre los resultados del cuestionario y las variables de los participantes. Una primera estimación del impacto de las variables independientes podía obtenerse entonces a partir de la cantidad de relaciones que se detectasen para cada variable en particular. Como se señaló anteriormente, para evaluar este aspecto se consideraron los siguientes estadísticos según el tipo de variable implicada:

- Nivel en el cual se ejerce la docencia: ANOVA y H de Kruskal-Wallis
- Género: T de Student para muestras independientes y U de Mann-Whitney
- Edad: Rho de Spearman
- Experiencia: Rho de Spearman

Las Tablas 31 y 32 presentan un panorama preliminar global en tal sentido, destacándose en **negrita** las relaciones que resultaron significativas.

Tabla 31.

Relaciones entre las variables de los participantes y las concepciones (Escala 1, 2 y 3)

Existen relaciones significativas										
		Escala 1 Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales			Escala 2 Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos			Escala 3 Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales		
		C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
1	NIVEL EN EL CUAL SE EJERCE LA DOCENCIA									
2	GÉNERO									
3	EDAD									
4	EXPERIENCIA									
5	ANCOVA ⁵⁸									
6	INTERACCIONES			Variables 1 y 2 (.049)						

Tabla 32.

Relaciones entre las variables de los participantes y las concepciones (Escala 4, 5 y 6)

Existen diferencias significativas										
		Escala 4 Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales			Escala 5 Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza			Escala 6 Emociones en contextos extraescolares		
		C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
1	NIVEL EN EL CUAL SE EJERCE LA DOCENCIA									
2	GÉNERO									
3	EDAD									
4	EXPERIENCIA									
5	ANCOVA									
6	INTERACCIONES									

⁵⁷ En este único caso, la relación se produce sólo en el nivel 0,05

⁵⁸ Con el objetivo de identificar relaciones espurias, se realizaron diferentes análisis, controlando alternativamente las distintas variables del estudio. No se encontraron resultados significativos en el sentido anterior.

Las Tablas 31 y 32, muestran que la variable que mayor relación presenta con las concepciones es “el nivel educacional en el cual se ejerce la docencia”. Ésta influye en cinco de seis escalas del cuestionario, y en siete de un total de dieciocho casos posibles de ser evaluados. Se trata de la única variable de todas las examinadas que presenta una relación amplia o extendida sobre las concepciones consideradas en el estudio. En segundo lugar encontramos la variable género, la cual presenta una relación significativa con dos escalas del cuestionario y tres casos específicos del total de análisis posibles. A pesar de que la influencia es en este caso bastante más acotada, el género de los docentes es una de las dos únicas variables que presentó relaciones significativas con las concepciones que se mantienen al analizar las relaciones entre las emociones y el aprendizaje de contenidos verbales (Escala 1). Este es el contexto de evaluación de las concepciones más importante de todos los considerados en el estudio, dada la preeminencia que tienen los alumnos como actores del sistema educativo, así como el aprendizaje de contenidos verbales como principal función de la escuela. En tercer lugar tenemos la “Edad” y el “Grado de experiencia profesional de los docentes”, dos variables relacionadas con las concepciones en dos escalas del cuestionario, y en tres de los dieciocho casos de evaluación posibles. Respecto de estas variables, encontramos además que en todos los casos en los cuales la edad de los docentes se relaciona con las concepciones que se mantienen, los años de experiencia también lo hacen.

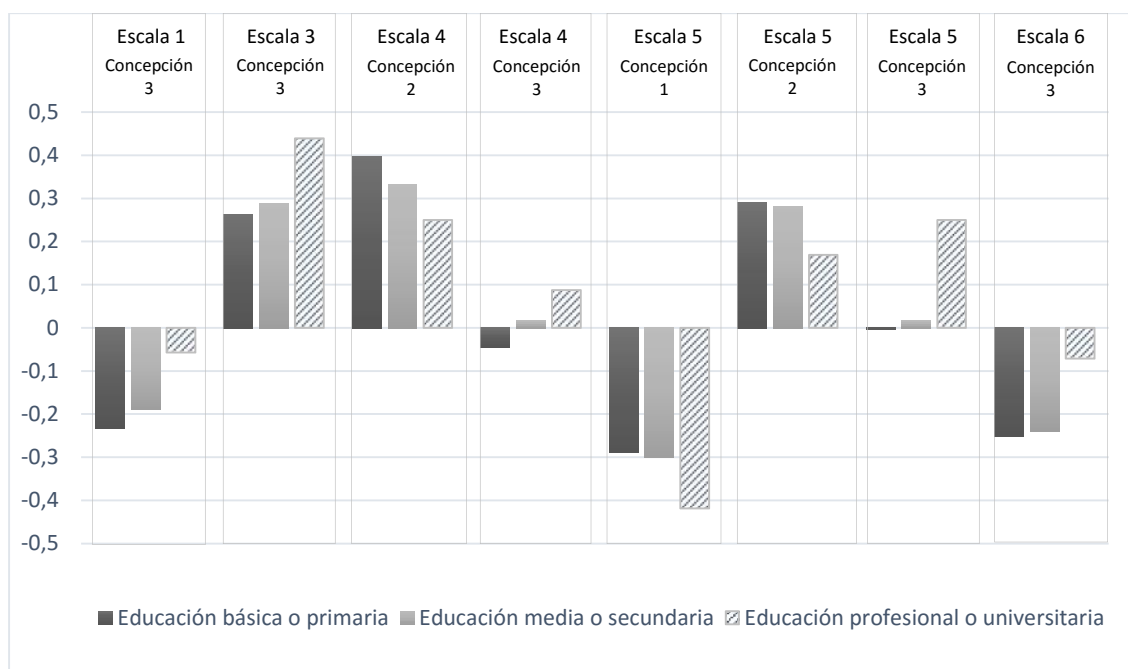
A continuación se presenta el detalle de las relaciones encontradas para cada variable siguiendo el mismo orden de la presentación anterior.

6.4.5.1. Análisis de las relaciones entre el nivel educacional en el cual ejercen la docencia los participantes y las concepciones que mantienen

Como puede apreciarse en la Figura 11, contrariamente a lo que esperábamos, los docentes de educación universitaria presentan una aceptación significativamente mayor para la opción C3: Integración emocional-cognitiva en tres escalas del cuestionario. Específicamente, respecto de la escala 3: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales se obtienen un ANOVA significativo [$F(2, 936) = 5.196, p = .006, \eta^2 = 0.010$]; y un resultado con H de Kruskal-Wallis de las mismas características ($p=.001$). Las diferencias en esta escala reflejan un puntaje de elección de la concepción 3 significativamente más alto por parte de los docentes universitarios. Esta situación se observa tanto al comparar con el puntaje obtenido por los docentes que trabajan en el nivel básico o primario (HSD de Tukey, $p= .004$; Games-Howell, $p= .006$), como con aquellos que trabajan en el nivel de educación media o secundaria (HSD de Tukey, $p= .015$; Games-Howell $p= .023$). Por otra parte, respecto de la escala 4: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales, se obtiene también un ANOVA significativo [$F(2, 924) = 5.504, p = .004, \eta^2 = 0.011$] y un resultado H de Kruskal-Wallis de de las mismas características ($p= .010$). Las diferencias en esta escala reflejan un puntaje de elección de la concepción 3 significativamente más alto por parte de los docentes universitarios, cuando se compara con el puntaje obtenido por el grupo de docentes de educación básica o primaria (HSD de Tukey, $p= .012$; Games-Howell, $p= .026$). Finalmente, respecto de la escala 5: Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza, se obtiene un ANOVA significativo [$F(2, 924) = 12,410, p = .001, \eta^2 = 0.026$] y un resultado H de Kruskal-Wallis de las mismas características ($p= .001$). Las diferencias en esta escala reflejan un puntaje de elección de la concepción 3 significativamente más

alto por parte de los docentes universitarios. Esta situación se observa tanto al comparar con el puntaje obtenido por los docentes que trabajan en el nivel básico o primario (HSD de Tukey, $p = .001$; Games-Howell, $p = .001$) como con aquellos que trabajan en el nivel de educación media o secundaria (HSD de Tukey, $p = .001$; Games-Howell, $p = .001$).

Figura 18. Nivel educacional en el cual se ejerce la docencia



Por otra parte, el análisis realizado muestra que hay dos escalas del cuestionario en las cuales se manifiesta un rechazo generalizado por la opción C3: Integración emocional-cognitiva. Este rechazo, sin embargo, presenta menos fuerza en el grupo de docentes universitarios, si se compara con los otros dos niveles educativos considerados en el estudio. Específicamente los docentes que trabajan en el nivel universitario muestran un menor rechazo por esta opción en la Escala 1: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales [ANOVA $F(2, 936) = 6,470$, $p = .002$, $\eta^2 = 0.013$; H de Kruskal-Wallis, $p = .002$]. Las diferencias en esta escala reflejan un puntaje de rechazo de la concepción 3 significativamente más bajo por parte de los docentes universitarios

cuando se compara con el puntaje obtenido por el grupo de docentes de educación básica o primaria (HSD de Tukey, $p = .001$; Games-Howell, $p = .003$), así como con el grupo de docentes de educación media o secundaria (HSD de Tukey, $p = .015$; Games-Howell, $p = .023$). Por otra parte, en el caso de la Escala 6: Emociones en contextos extraescolares, los docentes de educación universitaria presentan un menor grado de rechazo por la concepción 3: Integración emocional-cognitiva, [$F(2, 924) = 5,981, p = .003, \eta^2 = 0.012$; H de Kruskal-Wallis, $p = .015$]. Lo anterior ocurre tanto cuando se compara con el puntaje obtenido por el grupo de docentes de educación básica o primaria (HSD de Tukey, $p = .002$, Games-Howell, $p = .013$), como cuando la contrastación se realiza con el grupo de docentes de educación media o secundaria (HSD de Tukey, $p = .004$; Games-Howell, $p = .021$)

Además de las preferencias y/o el menor rechazo por la concepción más compleja de “Integración emocional-cognitiva”, los docentes de educación universitaria muestran también una aceptación significativamente menor y/o un mayor rechazo por las concepciones más sencillas consideradas en el estudio. Lo anterior se observa en primer término, a partir de la menor aceptación expresada por este grupo de docentes para la opción C2: Influencia de las emociones en la cognición en dos escalas del cuestionario. Específicamente, respecto de la Escala 4: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales, se obtiene un ANOVA significativo [$F(2, 924) = 8,078, p = .001, \eta^2 = 0.017$] y un resultado con H de Kruskal-Wallis de similares características ($p = .001$). En este caso, al contrastar las diferencias específicas que se dan en esta escala, se observa que los docentes universitarios manifiestan una menor aceptación de dicha concepción, diferencia que se observa respecto del grado de aceptación que expresan los docentes de educación básica o primaria (HSD de Tukey, $p = .001$; Games-Howell, $p = .002$). Paralelamente, en el caso de la Escala 5 “Emociones de los docentes y su relación con la

enseñanza”, se obtiene un ANOVA significativo [$F(2, 924) = 4,042, p = .018, \eta^2 = 0.008$] y un H de Kruskal-Wallis de similares características ($p = .006$), resultado que también refleja diferencias respecto del grado de aceptación de la concepción 2: Influencia de la emociones en la cognición. En este caso, la menor aceptación respecto de esta concepción por el grupo de los docentes universitarios se aprecia tanto cuando se compara el puntaje de dichos docentes con el que obtienen aquellos que trabajan en educación básica o primaria (HSD de Tukey, $p = .014$; Games Howell, $p = .007$), así como al contrastar con el puntaje obtenido para esta opción por parte de quienes trabajan en educación media o secundaria (HSD de Tukey, $p = .025$; Games Howell, $p = .014$). Finalmente, y en la misma línea de una menor cercanía con concepciones más sencillas, los docentes de educación universitaria rechazan con mayor fuerza la concepción 1: Reduccionismo conductual en la escala 5 [ANOVA $F(2, 924) = 2,960, p = .05, \eta^2 = 0.005$; H de Kruskal-Wallis, $p = .029$], una tendencia que, en este caso, se aprecia sólo cuando se compara con el puntaje de aquellos que trabajan en educación básica o primaria (HSD de Tukey, $p = .042$).

Resumiendo, contrariamente a lo que habíamos previsto, los docentes que trabajan en el nivel universitario mantienen perspectivas más cercanas a la concepción 3: Integración emocional-cognitiva, la más compleja de las consideradas en el estudio. Esta cercanía se manifiesta principalmente, en el hecho de estos docentes tienden a preferir y/o a rechazar en menor grado la concepción 3, respecto de quienes trabajan en otros niveles del sistema educacional. Se trata de una tendencia que se expresa en todas las escalas del cuestionario, a excepción de la número 2: Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, este grupo de docentes manifiesta también una tendencia coherente con el punto anterior, en el sentido de valorar en menor medida

y/o rechazar con más fuerza en algunas escalas, las concepciones más sencillas acerca de las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

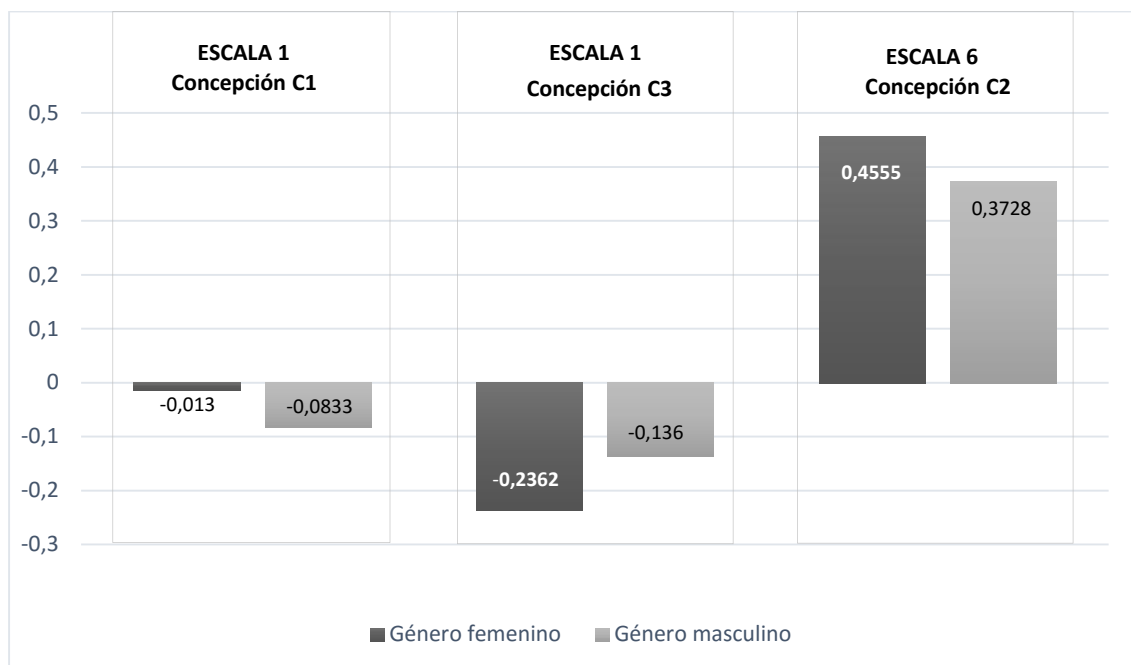
6.4.5.2. Análisis de las relaciones entre el género de los participantes y las concepciones que mantienen

Como puede apreciarse en la Figura 19, cuando se considera el rol de las emociones en el aprendizaje de contenidos verbales (Escala 1), los docentes presentan un grado de rechazo por la concepción C1: Reduccionismo conductual, significativamente mayor que el grado de reticencia expresado por las docentes para esta misma opción [T de Student para muestras independientes: $t(937) = 2,468$, $p = .014$, $r = 0.08$; U de Mann-Whitney: $U = 92099.5$, $p = .011$].

Por otra parte, en esta misma escala, las docentes presentan una media de rechazo por la concepción C3: Integración cognitivo emocional, significativamente mayor que la de los docentes [T de Student para muestras independientes: $t(937) = -3,910$, $p = .001$, $r = 0.13$; U de Mann-Whitney: $U = 86130$, $p = .001$]. Finalmente, cuando se considera el rol de las emociones en el aprendizaje en contextos extraescolares (Escala 6), las docentes presentan una media de elección de la opción C2: Influencia de las emociones en la cognición, significativamente mayor que la de los docentes [T de Student para muestras independientes: $t(925) = 3,032$, $p = .002$, $r = 0.1$; U de Mann-Whitney: $U = 86106$, $p = .007$].

Además de todo lo anterior, se observa una interacción significativa entre las variables género y nivel educacional en el cual se ejerce la docencia para la concepción C3: Integración emocional-cognitiva, en la escala 1: emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales

Figura 19. Influencia de la variable género



Mirados en conjunto estos resultados, pareciera que al menos en algunos ámbitos específicos, las docentes se encuentran más cerca de las perspectivas más sencillas acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, puesto que se trata de diferencias que se aprecian sólo en dos escalas del

cuestionario, dichos resultados debieran ser corroborados con nuevos estudios que aborden de forma específica este punto⁵⁹.

6.4.5.3. Análisis de las relaciones entre la edad y experiencia como docentes de los participantes y las concepciones que mantienen

Lo primero que llama la atención al observar la Tabla 33, es el hecho de que para todos aquellos casos en los cuales se existen relaciones significativas entre la variable “nivel de experiencia profesional” y las concepciones de los docentes, se detectan también relaciones con la variable “edad”. Debido a lo anterior, en la descripción de resultados que se realiza a continuación, se consideran ambas variables como una sola.

⁵⁹ Tal y como se aprecia en el gráfico, estas tendencias se aprecian en la escala 1 y 6. Sin embargo, cuando se realiza un análisis específico por valencia en la escala 4, se aprecia una tendencia coincidente en relación con las emociones de valencia negativa, en el sentido de privilegiar la elección de la concepción C2 por parte de los docentes de género femenino (T de Student para muestras independientes: 0,044 y U de Mann-Whitney: 0,042).

Tabla 33.

Escalas con valores estadísticamente significativos para las relaciones con la edad y la experiencia

	Existen relaciones significativas al nivel .01		
	Existen relaciones significativas al nivel .05		
	Concepción	Edad Rho Spearman	Experiencia Rho Spearman
ESCALA 3 Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales	C2	.089	.068 ⁶⁰
ESCALA 5 Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza	C1	.100	.100
	C3	-.094	-.104

En la medida que aumenta la edad y la experiencia profesional de los docentes, aumenta también la tendencia a elegir la concepción 2: Influencia de las emociones en la cognición [Spearman $r(939) = .089$, $p < .01$ y . Spearman $r(939) = .068$, $p < .05$ respectivamente]. Lo anterior, cuando lo que se considera es el rol de las emociones en el aprendizaje de contenidos actitudinales (Escala 3). Paralelamente, cuando se consideran las emociones de los docentes y su relación con la enseñanza (Escala 5) se observan dos tendencias específicas. Por un lado, en la medida en que aumenta la edad y la experiencia de los docentes, aumenta también la media de la opción C1: Reduccionismo conductual en esta escala [Spearman $r(927) = .100$, $p < .01$ y Spearman $r(927) = .100$, $p < .01$

⁶⁰ Al realizar los análisis de correlación para las variables edad y experiencia se encontraron otras relaciones significativas en el nivel 0,05, las cuales no se consideraron entre los resultados definitivos puesto que no resultaban interpretables bajo la lógica de un patrón coherente.

respectivamente]. Por otra parte, en esta misma escala, cuando aumenta la edad y la experiencia de los docentes disminuye la media de la opción C3: Integración emocional-cognitiva [Spearman $r(927) = -.094$, $p < .01$ y Spearman $r(927) = -.104$, $p < .01$ respectivamente].

En resumen, respecto del aprendizaje de actitudes, la edad y la experiencia aparecen como factores que potencian una visión de las emociones como contexto de dicho proceso. Paralelamente, parece ser que la edad y la experiencia son factores que se asocian además a la mantención de perspectivas más sencillas cuando lo que se evalúa es el rol de las propias emociones de los docentes y su efecto en la enseñanza.

6.4.6. Quinta parte: identificación de perfiles de concepciones

Por otra parte, queríamos examinar si toda la información recabada en las fases anteriores se organizaba de algún modo en diferentes perfiles de concepciones acerca de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para responder este punto se realizó una serie de análisis de clasificación por conglomerados de K medias, teniéndose en cuenta distintas posibilidades en función del número de conglomerados a proponer, y las variables disponibles en el estudio. Finalmente se optó por considerar dos clasificaciones en 4 grupos, para las escalas 1 y 4 del cuestionario respectivamente. La decisión anterior se tomó atendiendo a los fundamentos conceptuales del estudio, que consideraban como el centro de la investigación, a la

evaluación de las concepciones que los docentes mantienen sobre las emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales.

Una vez identificados los perfiles resultantes, se realizaron dos nuevos análisis destinados a profundizar en la comprensión de los mismos. El primero tenía por objetivo evaluar en qué medida y de qué forma diferían las respuestas de los participantes según su pertenencia a alguno de los perfiles encontrados, cuando se les consultaba por el rol de las emociones en alguna de las otras 4 escalas consideradas en el estudio (escalas 2, 3, 5 y 6 del cuestionario). En segundo lugar quisimos evaluar posibles relaciones entre las variables asociadas a los participantes y los perfiles encontrados.

A continuación se presenta el detalle de los resultados obtenidos para cada uno de los análisis anteriores.

6.4.6.1. Análisis de conglomerados de K medias considerando cuatro grupos

El proceso de clasificación por conglomerados de K medias permitió la agrupación de los participantes en cuatro perfiles claramente diferenciados. La agrupación presenta características similares en ambas escalas referidas a las emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales (Escalas 1 y 4), según se puede apreciar en las Tablas 34 y 35, resaltándose en gris las tendencias de elección en cada caso.

Tabla 34.

Conglomerados resultantes de la clasificación con las respuestas en la Escala 1

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Escala 1 Media C1	.45	-.12	-.51	.02
Escala 1 Media C2	.05	.57	.34	-.17
Escala 1 Media C3	-.50	-.45	.17	.15
Nº Participantes	270	261	252	156

Tabla 35.

Conglomerados resultantes de la clasificación con las respuestas en la Escala 4

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Escala 4 Media C1	.20	-.26	-.61	-.33
Escala 4 Media C2	.07	.68	.45	-.14
Escala 4 Media C3	-.27	-.41	.16	.47
Nº Participantes	151	225	415	136

En términos generales, los perfiles resultantes presentan las siguientes características:

- a) Perfil 1 Reduccionismo conductual: la ausencia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje” (421 casos: 270 en la escala 1 y 151 en la escala 4)

Se trata en términos generales, del perfil más básico de todos los que emergen del análisis de clústeres realizado. Se caracteriza por una tendencia a negar la participación de las emociones en el proceso de aprendizaje, reduciendo los afectos a sus conductas asociadas, desconociendo así su estatus mental en términos como estados subjetivos y cualitativos. Lo anterior se expresa a través de la orientación existente en este perfil, en el sentido de preferir la Concepción 1 **Reduccionismo conductual, la ausencia de las**

emociones en la enseñanza-aprendizaje". Esta tendencia que se acompaña coherentemente, de un rechazo por la concepción más compleja (3), y una posición neutra frente a la posición intermedia (2).

b) Perfil 2 "Influencia de las emociones en la cognición: las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje" (486 casos: 261 en la escala 1 y 225 en la escala 4)

Corresponde a un perfil que exhibe una tendencia a concebir las emociones como contexto del aprendizaje, valorando su participación en este proceso de modo sencillo. Lo anterior implica que los docentes que adhieren a este perfil consideran que si una emoción es placentera, entonces ésta es favorable para aprender, mientras que por el contrario, si ésta es desagradable, aquella característica la transforma en un obstáculo para dicho proceso. Lo anterior se manifiesta a través de la tendencia asociada a este perfil, en el sentido de preferir la Concepción 2 "**Influencia de las emociones en la cognición, las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje**", así como un rechazo por las posiciones C1 y C3.

c) Perfil 3 La transición desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva (667 casos: 252 en la escala 1 y 415 en la escala 4)

Corresponde a un perfil que exhibe una doble orientación. En primer lugar, al igual que en el caso del perfil anterior, se trata de uno que concibe las emociones como contexto del aprendizaje, valorando su participación en este proceso de modo sencillo, a partir de la valencia que los afectos poseen. No obstante, los resultados del análisis de conglomerados indican que además de esta tendencia predominante, el Perfil 3 manifiesta también, y de modo secundario, una orientación hacia la integración de las emociones en el proceso de

aprendizaje. Lo anterior implica que en algunas ocasiones, los docentes que adhieren al Perfil 3 consideran el aprender como un proceso afectivo, sin hacer distinciones ontológicas de base, entre emoción y cognición. Se trata además, de un rasgo que permite valorar el rol de los afectos en el proceso educativo más allá de su valencia. Lo anterior se expresa estadísticamente, a través de la tendencia presente en el grupo de docentes que da origen a este perfil, en el sentido de elegir como primera opción de respuesta la Concepción 2: **“Influencia de las emociones en la cognición”**, y en segundo término, con una menor fuerza, por la elección de la Concepción 3 **“Integración emocional-cognitiva”**. Este perfil presenta además, una tendencia coherente con lo anterior, en la dirección de rechazar la Concepción 1, la más sencilla de todas las consideradas en el estudio. Dadas las características anteriores, puede considerarse este perfil como un estadio de transición hacia el más complejo que se describe a continuación.

d) Perfil 4 “Integración emocional-cognitiva: el aprendizaje como proceso afectivo (292 casos: 156 en la escala 1 y 136 en la escala 4)

Corresponde a un perfil en el cual se hacen borrosas las distinciones existentes entre emociones y cognición, superándose en alguna medida el dualismo que caracteriza a los perfiles anteriores. En este caso, los docentes que adhieren a este perfil, manifiestan una concepción de las emociones como estados cognitivos, los cuales constituyen el puntapié inicial en la producción de representaciones simbólicas. Desde este enfoque las emociones son el centro del aprender, de tal forma que todo aprendizaje comienza con el surgimiento de un estado cualitativo internamente experimentado. Lo anterior se manifiesta estadísticamente a través de una preferencia por la concepción 3: **“Integración emocional-**

cognitiva, el aprendizaje como proceso afectivo, así como un rechazo y/o indiferencia por las concepciones 1 y 2.

Una vez identificados y descritos los perfiles en sus características esenciales (a partir de las respuestas entregadas en las escalas referidas a las emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales), evaluamos a continuación las tendencias de respuesta de cada perfil en las otras escalas del cuestionario. Lo anterior, con el objetivo de formarnos una idea más acabada de las características de cada perfil.

6.4.6.2. Tendencias de respuesta de los perfiles en la Escala 2: Emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos

Como puede apreciarse en la Tabla 36, con independencia de la pertenencia a uno u otro perfil de los cuatro resultantes, la tendencia en esta escala es en general a elegir la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” como primera opción de respuesta. Igualmente, existe entre los cuatro perfiles una dirección compartida, en el sentido de rechazar las concepciones 1 “Reduccionismo conductual” y 3 “Integración emocional-cognitiva”. No obstante estas disposiciones en común, existen también algunas diferencias cuantitativas en la magnitud de los rechazos. En primer lugar, respecto del rechazo compartido por la concepción 1 “Reduccionismo conductual”, los resultados indican que éste tiene menos fuerza en el caso del Perfil 1, si se compara con el nivel de reticencia frente a esta opción expresado por los Perfiles 3 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$) y 4 (HSD de Tukey $p = .003$, Games-Howell $p = .004$). Además, al comparar los

niveles de rechazo frente a la concepción 1, se aprecia que éste es menor en el caso del Perfil 2, si se compara con el nivel de reticencia expresado frente a esta opción por el Perfil 3 (HSD de Tukey $p = .020$, Games-Howell $p = .017$). Por otra parte, respecto del rechazo compartido por la concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”, los resultados indican que éste es más fuerte en el Perfil 1, respecto de la reticencia que muestran frente a esta opción los Perfiles 3 (HSD de Tukey $p = .047$, Games-Howell $p = .040$) y 4 (HSD de Tukey $p = .012$, Games-Howell $p = .016$). Paralelamente, el Perfil 2 muestra un nivel de rechazo más alto frente a esta opción, si se compara con la reticencia de los perfiles 3 (HSD de Tukey $p = .014$, Games-Howell $p = .013$) y 4 (HSD de Tukey $p = .004$, Games-Howell $p = .006$).

En términos generales, cuando se evalúa la relación de las emociones de los docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos, se aprecia una tendencia compartida por todos los perfiles en el sentido de considerar las emociones como contexto de dicho proceso (Concepción 2), rechazándose tanto la posibilidad de negar o reducir los afectos a sus conductas asociadas (Concepción 1), así como de integrarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Concepción 3). No obstante lo anterior, se aprecia que el rechazo en los sentidos anteriores siempre es menor en el caso de los perfiles 1 y 2, si se compara con el nivel de reticencia expresado por los perfiles 3 y 4.

Tabla 36.
Resultados para cada perfil en la Escala 2

	Escala 2				Kruska II- Wallis	Anova
Emociones de los docentes y su influencia en el aprendizaje	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4		
Media C1 escala 2	-.1954	-.2356	-.3442	-.3429	.001	.001
Media C2 escala 2	.4361	.4923	.4901	.4551	.149	.278
Media C3 escala 2	-.2407	-.2567	-.1458	-.1122	.001	.001

6.4.6.3. Tendencias de respuesta de los perfiles en la Escala 3: Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales

Como puede apreciarse en la Tabla 37, con independencia de la pertenencia a uno u otro perfil de los cuatro resultantes del análisis de conglomerados, la tendencia en la Escala 3 es en general, a elegir la Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”. Además, existe entre los cuatro perfiles una tendencia en común en el sentido de rechazar las Concepción 1 “Reduccionismo conductual”, así como a mantener una relativa neutralidad frente a la Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”. No obstante estas disposiciones en común, existen también algunas diferencias cuantitativas en la magnitud de las mismas. Por ejemplo, respecto de la tendencia general, en el sentido de elegir la Concepción 3, se aprecia que ésta es menos fuerte en el caso del Perfil 1, si se compara con el nivel de preferencia expresado sobre esta opción por los perfiles 2 (HSD de Tukey $p = .030$, Games-Howell $p = .034$), 3 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$), y 4 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$). Paralelamente, respecto del rechazo

compartido por la Concepción 1, se aprecia que éste es menor en el caso del Perfil 1, si se compara con el nivel de reticencia expresado por los perfiles 2, (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$), 3 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$), y 4 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$).

En resumen, cuando se evalúa la relación de las emociones de los alumnos con el aprendizaje de contenidos actitudinales, todos los perfiles tienden a mantener una mirada integradora (Concepción 3), un rechazo frente a la posibilidad de negar o reducir el rol de los afectos en este tipo de aprendizajes (Concepción 1) y una posición neutra frente a la posibilidad de considerar las emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, tanto la tendencia de elección como la de rechazo, presentan menos fuerza en el caso del Perfil 1.

Tabla 37.
Resultados para cada perfil en la Escala 3

	Tendencia de elección						
	Existen relaciones significativas						
Escala 3						Kruska II-Wallis	Anova
Emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales							
		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4		
	Media C1 escala 3	-.1417	-.3056	-.3938	-.3029	.001	.001
	Media C2 escala 3	-.0435	.0220	.0377	-.0513	.061	.038
	Media C3 escala 3	.1852	.2835	.3562	.3542	.001	.001

6.4.6.4. Tendencias de respuesta de los perfiles en la Escala 5: Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza

Como puede observarse en la Tabla 38, con independencia de la pertenencia a uno u otro perfil de los cuatro resultantes del análisis de conglomerados, las respuestas en la escala 5 se orientan en la dirección de preferir la Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”. Paralelamente, existe tendencias compartidas en esta escala, en la dirección de rechazar la Concepción 1 “Reduccionismo conductual”, así como en el sentido de adoptar una posición de neutralidad respecto de la concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”, según se describe a continuación. En primer lugar, respecto del rechazo expresado sobre la Concepción 1, se observa que éste es más fuerte en el caso del Perfil 2, respecto del nivel de reticencia expresado sobre esta opción por el perfil 3 (HSD de Tukey $p = .006$, Games-Howell $p = .005$). Por otra parte, no obstante la cercanía que tienen todos los perfiles respecto de la puntuación cero cuando evalúan la Concepción 3, en el caso del Perfil 2 hay una leve orientación hacia el rechazo de dicha opción, el cual contrasta con una pequeña tendencia a la elección de dicha opción que presentan los perfiles 3 (HSD de Tukey $p = .003$, Games-Howell $p = .002$) y 4 (HSD de Tukey $p = .027$, Games-Howell $p = .043$).

En términos globales, todos los perfiles tienden a responder de forma similar cuando evalúan las relaciones entre las emociones de los docentes y el proceso de enseñanza, considerando los afectos como contexto de dicho proceso (Concepción 2), rechazando la posibilidad de reducir las emociones a sus conductas (Concepción 1) y mostrándose neutrales respecto de la posibilidad de integrarlas en el proceso educativo (Concepción 3). No obstante lo anterior, en el caso del Perfil 2, el rechazo a la negación de los afectos es

más pronunciado y se observa una leve tendencia a negar la posibilidad de integración de las emociones.

Tabla 38.
Resultados para cada perfil en la Escala 5

	Tendencia de elección					
	Existen relaciones significativas					
Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza	Escala 5				Kruska II- Wallis	Anova
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4		
Escala 5 Media C1	-.2550	-.2367	-.3542	-.3254	.004	.004
Escala 5 Media C2	.2533	.2900	.2873	.2491	.644	.532
Escala 5 Media C3	.0017	-.0533	.0669	.0726	.002	.002

6.4.6.5. Tendencias de respuesta de los perfiles en la Escala 6: Emociones en contextos extraescolares

Como se desprende del análisis de la Tabla 39, con independencia de la pertenencia a uno u otro perfil de los cuatro resultantes del análisis de conglomerados, las respuestas en la escala 6 tienen siempre una misma dirección. Específicamente, se observa que los 4 perfiles tienden a elegir la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición, y a rechazar las concepciones 1 “Reduccionismo conductual” y 3 “Integración emocional-cognitiva”. No obstante estas orientaciones en común, existen diferencias cuantitativas entre los perfiles, según se detalla a continuación. En primer lugar, respecto de la preferencia por la concepción 2, esta tendencia es más fuerte en el caso del Perfil 4, respecto del grado de predilección que muestran sobre esa opción los perfiles 1 (HSD de Tukey de .006, Games-Howell de .009), 2 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$),

y 3 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$). Por otra parte, respecto del rechazo por la Concepción 1, éste es más leve en el caso del Perfil 1, si se compara con el nivel de reticencia expresado sobre esta opción por parte de los perfiles 3 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$) y 4 (HSD de Tukey $p = .009$, Games-Howell $p = .016$). Por otra parte, el nivel de rechazo respecto de la concepción 1 es más leve por parte del Perfil 2, si se compara con el nivel de reticencia expresado respecto de esta concepción 2 por parte del Perfil 3 (HSD de Tukey $p = .039$, Games-Howell $p = .024$). Finalmente, respecto del rechazo generalizado en relación con la concepción 3, este es mucho más leve en el caso del Perfil 4, si se compara con el nivel de la reticencia expresada por parte de los perfiles 1 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$), 2 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$), y 3 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$). Finalmente, el Perfil 3 presenta un grado de rechazo menor frente a la concepción 3 que aquel que expresan los perfiles 1 (HSD de Tukey $p = .012$, Games-Howell $p = .012$), 2 (HSD de Tukey $p = .003$, Games-Howell $p = .002$) y 4 (HSD de Tukey $p = .001$, Games-Howell $p = .001$).

Resumiendo, todos los perfiles tienden a responder siguiendo la misma orientación cuando evalúan las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos extraescolares. Específicamente, por un lado se consideran los afectos como contexto de dicho proceso (Concepción 2), y por otra parte, se rechazan tanto la posibilidad de reducir las emociones a sus conductas (Concepción 1), así como su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Concepción 3). No obstante lo anterior, existen diferencias cuantitativas respecto de las tendencias en común anteriormente descritas. Específicamente, dentro de las diferencias más destacadas se observa una menor preferencia por la concepción 2 para el caso del Perfil 4, un menor

rechazo para la concepción 1 por parte del perfil 1, y un rechazo también menor por la concepción 3 por parte de los perfiles 3 y 4.

Tabla 39.

Resultados para cada perfil en la Escala 6

	Tendencia de elección					
	Existen relaciones significativas					
Escala 6					Kruska II-Wallis	Anova
Emociones en contextos extraescolares						
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4		
Escala 6 Media C1	-.0828	-.1589	-.2470	-.2312		.001
Escala 6 Media C2	.4123	.4867	.4554	.2615	.001	.001
Escala 6 Media C3	-.3295	-.3278	-.2084	-.0303		.001

Una vez examinadas las tendencias específicas de los perfiles en cada escala, pueden considerarse las siguientes apreciaciones generales respecto de las mismas. En primer lugar, se destaca el hecho de que todos los perfiles resultantes del análisis de clústeres muestran tendencias generales de respuesta que son cualitativamente similares en las diferentes escalas y concepciones del cuestionario. Las diferencias descritas en apartados anteriores corresponden a variaciones cuantitativas sobre direcciones cualitativamente compartidas entre los perfiles. Dicho de otra forma, lo que varía no es el hecho de que mientras unos perfiles manifiestan su rechazo frente a una determinada concepción, otros la prefieren como opción de respuesta. Los cambios se manifiestan más bien en la magnitud del rechazo, y/o los grados de preferencia expresados sobre una concepción determinada. Así, por ejemplo, todos los perfiles tienden a valorar las emociones como centro en la escala 3 y como contexto en las escalas 2, 5 y 6, sin embargo, la fuerza o potencia de dichas elecciones resulta significativamente distinta en cada perfil.

Por otra parte, al examinar escala por escala las variaciones cuantitativas existentes entre los perfiles, encontramos que aquella donde mayor cantidad de diferencias se producen es en la número 4, sobre “Emociones en contextos extraescolares”. En esta escala se observan once diferencias cuantitativas específicas entre los perfiles cuando se contrastan sus preferencias y rechazos respecto de las concepciones consideradas en el cuestionario. Por otra parte, aquella escala donde menos divergencias se producen es en la número 5 “Emociones de los Docentes y su rol en la enseñanza”. Se trata de una escala donde sólo se observan tres diferencias entre los perfiles en relación con la apreciación que tienen respecto de las concepciones.

Por último, si realizamos un análisis global de las diferencias existentes entre los perfiles en relación con cada una de las concepciones consideradas en el estudio encontramos lo siguiente. En primer lugar tenemos que la menor cantidad de diferencias entre los perfiles se encuentra en torno de la Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”. En este caso surgen únicamente tres diferencias, de tal forma que se trataría de una concepción que suscita un cierto grado de consenso entre los perfiles. Inversamente, cuando se evalúa la apreciación de los perfiles respecto de la Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”, surgen catorce diferencias, una situación que denota el grado más alto de discrepancia entre los perfiles respecto de las concepciones consideradas en el estudio.

Finalmente, con el objetivo de acrecentar nuestra comprensión de los perfiles encontrados, examinamos a continuación su relación con las distintas variables asociadas a los participantes.

6.4.6.6. Relación entre los perfiles y las variables asociadas a los participantes

Para evaluar la existencia de posibles relaciones entre los perfiles resultantes y las distintas variables asociadas a los participantes que se consideraron en el estudio, se realizaron diferentes análisis según se detalla en la Tabla 40, especificándose entre paréntesis el análisis realizado, y remarcándose en gris aquellos resultados que arrojaron valores estadísticamente significativos.

Tabla 40.

Relaciones entre las variables de los participantes y los perfiles asociados a la escala 1

Existen relaciones significativas	
Relación entre los perfiles y las variables de los participantes	
Género (chi cuadrado)	.001
Nivel en el que trabaja (chi cuadrado)	.038
Edad (Kruskal-Wallis)	.223
Experiencia (Kruskal-Wallis)	.466

Los resultados del análisis con X^2 muestran que tanto el género de los docentes como el nivel en el cual se ejerce la docencia, son variables que se encuentran relacionadas con la adscripción a alguno de los perfiles encontrados. Teniendo en cuenta estos resultados, se realizó un análisis de residuos tipificados corregidos para saber cuál era la dirección de las relaciones halladas. Los resultados de este análisis se presentan en las Tablas 41 y 42, remarcándose en gris las tendencias estadísticamente significativas.

Tabla 41.

Residuos tipificados corregidos para la relación entre el género y el conglomerado de pertenencia

Tendencia significativa					
Conglomerados		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Femenino	Recuento	196	172	143	86
	Residuos corregidos	3,6	.9	-2,6	-2,4
Masculino	Recuento	74	89	109	70
	Residuos corregidos	-3,6	-.9	2,6	2,4
Total	Recuento	270	261	252	156

Como puede apreciarse en la Tabla 41, el análisis de residuos tipificados corregidos, muestra que existe una proporción por encima de lo esperado de docentes de género femenino en el Perfil 1. Además, se comprueba que existe una proporción menor de la esperada para este grupo de docentes en los perfiles 3 y 4 respectivamente. Paralelamente, el análisis de residuos tipificados corregidos muestra la tendencia opuesta para el caso de los docentes de género masculino. Para este grupo, se observa una alta proporción de casos adscritos a los perfiles 3 y 4 así como una representación por debajo de lo esperado para el Perfil 1.

Tabla 42.

Residuos tipificados corregidos para la relación entre el nivel en el que se ejerce la docencia y el conglomerado de pertenencia

Tendencia significativa					
Conglomerados		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Básico o primario	Recuento	138	129	118	62
	Residuos corregidos	1,4	.7	-.3	-2,2
Media o secundario	Recuento	120	118	113	75
	Residuos corregidos	-.4	-.1	-.2	.7
Universitario	Recuento	12	14	21	19
	Residuos corregidos	-2,0	-1,2	.9	2,8
Total	Recuento	270	261	252	156

Al analizar la dirección entre la variable “Nivel en el cual se ejerce la docencia” y los perfiles resultantes del análisis de clústeres, encontramos que existen representaciones diferentes a lo esperado en el nivel de educación básica o primaria, así como en el grupo de los docentes que trabajan en el nivel de educación profesional o universitaria. En el primer nivel, se observa una proporción menor de casos para el perfil N°4. Respecto del nivel universitario en cambio, encontramos una baja representación del perfil N°1, además de una alta proporción del perfil N°4.

Además de todo lo anterior, al considerar capas por género para analizar la relación entre el nivel en el cual se ejerce la docencia y los perfiles encontrados, no se observan relaciones estadísticamente significativas para ninguna de las dos categorías de género (masculino o femenino) por separado. El análisis opuesto en cambio, muestra que al considerar capas por nivel en el cual se ejerce la docencia, la relación entre el género y los perfiles encontrados sólo es significativa en el grupo de los docentes que trabajan en educación básica o primaria ($\chi^2=13,1311$, $gl=3$, $p<.004$). Concluimos entonces que la

relación del género con los perfiles es espuria y se encuentra supeditada al nivel de ejercicio de la docencia⁶¹.

Tabla 43.

Relaciones entre las variables de los participantes y los perfiles asociados a la escala 4

Relación entre los perfiles y las variables de los participantes	
Género (chi cuadrado)	.434
Nivel en el que trabaja (chi cuadrado)	.016
Edad (Kruskal-Wallis)	.457
Experiencia (Kruskal-Wallis)	.269

Los resultados del análisis con X^2 muestran que la única variable que se encuentra relacionada con la adscripción a los perfiles es el nivel en el cual se ejerce la docencia. Teniendo en cuenta estos resultados, se realizó un análisis de residuos tipificados corregidos para saber cuál era la dirección de la relación encontrada. Los resultados de este análisis se presentan a continuación, remarcándose en gris las tendencias estadísticamente significativas.

Tabla 44.

Residuos tipificados corregidos para la relación entre el nivel en el que se ejerce la docencia y el conglomerado de pertenencia

Tendencia significativa					
Conglomerados		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Básico o primario	Recuento	64	118	181	50
	Residuos corregidos	-.6	2,7	-.5	-2,0
Media o secundario	Recuento	76	93	202	66
	Residuos corregidos	.9	-2,0	.8	.4
Universitario	Recuento	11	14	32	20
	Residuos corregidos	-.5	-1,3	-.6	2,9
Total	Recuento	151	225	415	136

⁶¹ En el nivel básico o primario hay 285 docentes que respondieron la escala 1 versus 85 de género masculino

Al analizar la dirección entre la variable “nivel en el cual se ejerce la docencia” y los perfiles resultantes del análisis de clústeres encontramos que existen representaciones diferentes a lo esperado en las tres categorías consideradas para esta variable. Específicamente, los resultados indican que en el nivel de educación básica o primaria existe una proporción de casos mayor de la esperada para el Perfil 2, así como una cantidad de participantes menor de lo esperado para el Perfil N°4. Por otra parte, respecto del nivel de educación media o secundaria, existe una proporción de casos menor de la esperada para el Perfil 2. Finalmente, respecto del nivel de educación profesional o universitaria, encontramos una cantidad de participantes mayor de lo esperado para el Perfil 4.

Finalmente, considerando en conjunto todos los análisis realizados podemos concluir que la única variable que guarda relación con la adscripción a los perfiles es el nivel en el cual se ejerce la docencia. Específicamente, se observa que los docentes que trabajan en el nivel de educación universitaria tienden a pertenecer al Perfil 4, el más complejo de todos los resultantes del análisis de conglomerados, caracterizado por su integración de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.4.7. Sexta parte: análisis de las relaciones entre las concepciones acerca del rol de las emociones en la enseñanza-aprendizaje y las concepciones sobre el aprendizaje

Por último queríamos examinar la posibilidad de que existiesen relaciones entre nuestras concepciones y aquellas referidas a la comprensión de la enseñanza-aprendizaje (Directa, Interpretativa y Constructiva). Como se explicitó en el apartado de hipótesis, en términos generales, esperábamos encontrar relaciones positivas entre las concepciones

más complejas de uno y otro modelo, además de una situación similar para las concepciones más sencillas en ambos enfoques. Para evaluar esta posibilidad, se consideran los resultados de un análisis de correlaciones bi-variadas entre las medias de puntajes de cada concepción de emociones y su símil en las escalas de concepciones de enseñanza-aprendizaje. En la Tabla 45 se muestran los resultados del análisis remarcándose en gris aquellos casos estadísticamente significativos.

Tabla 45.

Análisis de correlación bi-variada entre las concepciones de emociones y las concepciones de aprendizaje

Correlación significativa al .05										
Correlación significativa al .01										
		EA DIR	EA INT	EA CON			EB DIR	EB INT	EB CON	
E1	C1	.160	.024	-.152		E4	C1	.143	.031	-.112
E1	C2	-.049	.063	.001		E4	C2	.007	.039	-.038
E1	C3	-.128	-.093	.132		E4	C3	-.160	.007	.150
E2	C1	.254	.019	-.227		E5	C1	.105	-.086	-.027
E2	C2	-.179	.084	.088		E5	C2	-.007	.118	-.105
E2	C3	-.085	-.078	.132		E5	C3	-.094	-.010	.107
E3	C1	.266	-.003	-.222		E6	C1	.229	-.119	-.133
E3	C2	-.098	.075	.033		E6	C2	-.100	.077	.042
E3	C3	-.194	-.067	.205		E6	C3	-.118	.034	.088

Los resultados muestran que existen relaciones entre las posiciones más y menos complejas acerca de las concepciones sobre emociones y aquellas sobre la enseñanza-aprendizaje. Además, se observa que estas relaciones resultan más fuertes cuando se trata de las posiciones más extremas en cada modelo (concepciones C1 y C3 sobre emociones, versus concepciones directa y constructiva acerca del aprendizaje). De modo más específico pueden describirse las siguientes relaciones:

Concepción N°1: Reduccionismo conductual

- La Concepción 1 “Reduccionismo conductual” se encuentra relacionada positivamente con la Concepción Directa en las 6 escalas consideradas en el estudio.
- La Concepción 1 “Reduccionismo conductual” se encuentra relacionada negativamente con la Concepción Constructiva en 5 de las 6 escalas consideradas en el estudio. La única escala en la cual no se observa esta relación es en la N° 5 “Emociones de docentes y su relación con la enseñanza”

Concepción N°2: Influencia de las emociones en la cognición

- La Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” se encuentra relacionada positivamente con la Concepción Interpretativa únicamente en la Escala 5
- La Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” se encuentra relacionada negativamente con la Concepción Directa en 3 escalas del estudio (2, 3 y 6)
- La Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” se encuentra relacionada negativamente con la concepción constructiva en 2 escalas del estudio (2 y 5)

Concepción N°3: Integración emocional-cognitiva

- La Concepción 3 “*Integración emocional-cognitiva*” se encuentra relacionada positivamente con la concepción constructiva en las 6 escalas del estudio.
- La Concepción 3 “*Integración emocional-cognitiva*” se encuentra relacionada negativamente con la Concepción Directa en las 6 escalas del estudio

- La Concepción 3 “*Integración emocional-cognitiva*” se encuentra relacionada negativamente con la concepción interpretativa en la Escala 1 del estudio

En resumen, los resultados del análisis muestran una alta correlación entre las posiciones polares de uno y otro modelo. Específicamente, la Concepción 1 “Reduccionismo conductual” muestra una fuerte relación con la Concepción Directa acerca de la enseñanza-aprendizaje, una situación que se repite entre la Concepción 3 “Integración emocional-cognitiva” y la Concepción Constructiva. No obstante, cuando se analizan las relaciones entre las posiciones intermedias de uno y otro modelo los vínculos prácticamente desaparecen quedando reducidos sólo a la Escala 5 “Emociones de los docentes y su relación con la enseñanza”

6.4.8. Séptima parte: Otros análisis

Finalmente realizamos cuatro nuevos análisis específicos que no se encontraban previstos en el diseño original del estudio, con el objetivo de profundizar en la comprensión de la concepción C3 Integración emocional-cognitiva en las Escalas 1 y 4, ambas referidas a las emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje de contenidos verbales. El primero de éstos, tuvo por objeto diferenciar las tendencias de respuesta frente a dos modos de expresión de dicha concepción, cuando lo que se considera son emociones de valencia positiva. El segundo buscaba comprender qué diferencias se producían entre los participantes respecto de su valoración de la concepción 3, cuando las opciones de respuesta se presentaban asociadas a distintas emociones de valencia negativa.

Respecto de lo primero, contábamos con el antecedente del estudio anterior que nos mostró que había muy pocos docentes que lograban adoptar una concepción de Integración emocional-cognitiva cuando aquello implicaba asumir una postura crítica acerca de emociones de tono placentero. Por esta razón, en este estudio consideramos dos tipos de ítems con emociones de valencia positiva en las escalas 1 y 4. El primero proponía una situación bajo la cual dichas emociones podían convertirse en un obstáculo para el aprendizaje. De esta forma, la adopción de una concepción de Integración emocional-cognitiva en este contexto, suponía que el docente debía ayudar al alumno a darse cuenta de los “riesgos” para el aprendizaje que implicaba sentirse bien en dicha situación. El siguiente ítem constituye un ejemplo de este tipo de situaciones, destacándose en negrita la opción de respuesta C3, que en este caso hemos denominado “Inhibición emocional”

María es una alumna que se encuentra repitiendo el presente curso y que este año presenta nuevamente algunas dificultades producto de no estar estudiando lo suficiente. No obstante lo anterior, en la evaluación realizada esta semana María ha aprobado con la nota mínima mejorando su calificación del año pasado, por lo que ahora se siente feliz y confiada en sus posibilidades de superar la asignatura este año. Ante esta situación la docente a cargo:

Aumenta el nivel de exigencia sobre María para ayudarle a que se dé cuenta que su confianza puede jugarle malas pasadas.

Como puede apreciarse, la opción de respuesta asociada a la concepción 3 consiste en la realización de una maniobra que apunta a modificar el afecto de la alumna en cuestión. Se trata de llevar al estudiante desde un estado de valencia positiva a otro de un “tono” menos agradable, con el objetivo de facilitar una toma de conciencia respecto de los

“peligros cognitivos” asociados a la confianza, en el sentido de hacerle perder de vista eventualmente, algunos detalles importantes sobre su aprendizaje.

El segundo tipo de respuesta asociado a la concepción 3 en emociones de valencia positiva, implicaba que aquellos docentes que adoptaban una concepción de Integración emocional-cognitiva utilizarían el estado afectivo placentero de los estudiantes como una plataforma para profundizar en su aprendizaje. Esta modalidad podía implementarse aumentando el nivel de complejidad del mismo o extendiendo su dominio a otros aspectos asociados y aprovechando el afecto positivo como un elemento motivador sobre este proceso. Debido a lo anterior, en este caso denominamos a la opción de respuesta asociada a la concepción C3 como “Profundización emocional”. El siguiente ítem es un ejemplo de dicha situación:

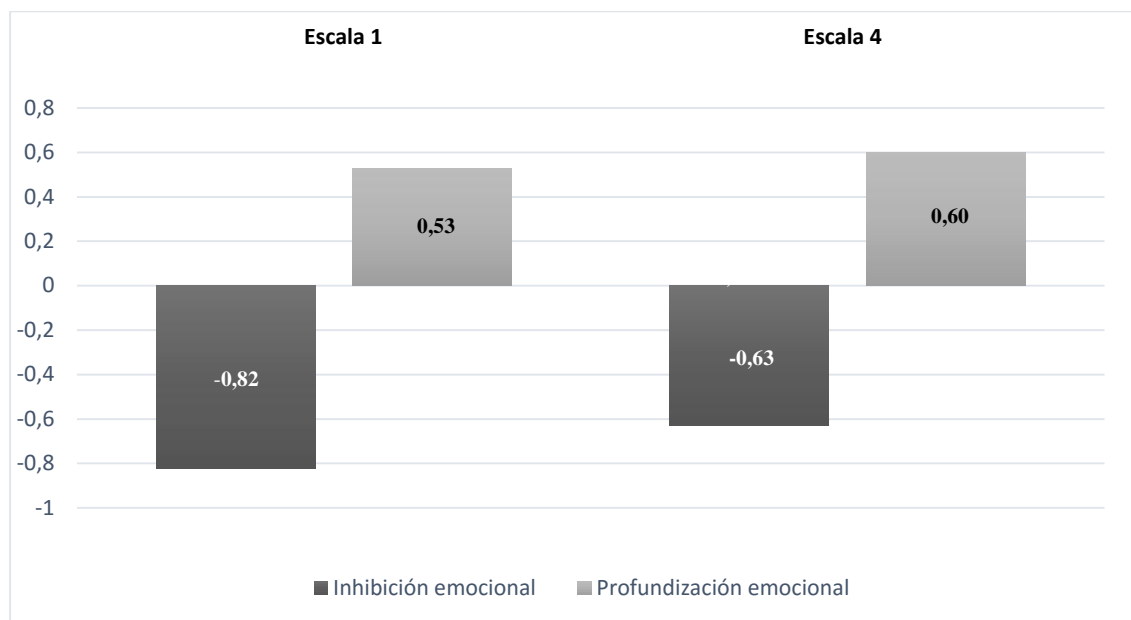
Los estudiantes están en clase de ciencias trabajando en el laboratorio. Durante la sesión, la profesora observa que algunos alumnos se encuentran inquietos producto del entusiasmo que les provoca experimentar con transformaciones químicas de la materia. Frente a esta situación la profesora decide:

Aprovechar el entusiasmo para tratar algunos aspectos referidos a la experimentación en ciencias a pesar de que se quite algo de tiempo al desarrollo de otros contenidos

Con el objetivo de evaluar si existían diferencias entre estas dos modalidades de Integración emocional-cognitiva (C3) (Inhibición y Profundización emocional), realizamos

una comparación de medias de respuesta entre uno y otro tipo de ítem, mediante la Prueba T para muestras relacionadas. La Figura 20 muestra los resultados que obtuvimos.

Figura 20. Comparación de las medias de respuesta para las opciones de Inhibición y Profundización emocional



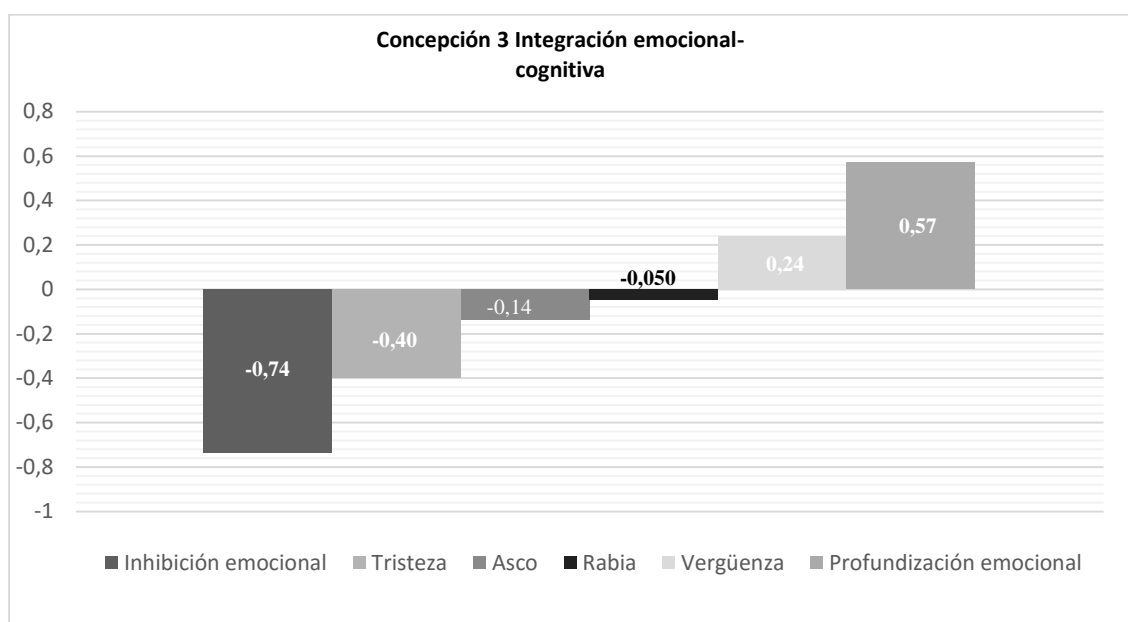
Como puede apreciarse en la Figura 20, cuando se contrastan las respuestas para la concepción C3 bajo las modalidades de Inhibición y Profundización emocional, se manifiestan tendencias de respuesta significativamente distintas [(T de Student para muestras relacionadas: $t(938) = -49,230$, $p = .001$, $r = 0.85$; Wilcoxon: $Z = -24,863$, $p < .001$) en la escala 1 y T de Student para muestras relacionadas: $t(926) = 39,604$, $p = .001$, $r = 0.79$; Wilcoxon: $Z = -23,063$, $p < .001$) en la escala 4]. Mientras que por un lado existe una tendencia a preferir la Profundización emocional como opción de respuesta, la Inhibición emocional resulta en general rechazada como opción en ambas escalas consideradas en el análisis. Este resultado nos indujo a comparar las tendencias de respuesta para la opción C3 en todos los casos considerados en el cuestionario, incluidos los ítems de valencia negativa. El objetivo era evaluar en qué circunstancias o condiciones específicas resultaba

más difícil y/o más fácil asumir la concepción de Integración emocional-cognitiva. Para ello consideramos además de los dos tipos de opciones de respuesta para los afectos de valencia positiva ya mencionados, los siguientes afectos específicos de valencia negativa según se detalla a continuación:

- Escala 1: emociones de rabia y tristeza
- Escala 4: emociones de vergüenza y asco

La Figura 21, ofrece los resultados del contraste de medias para todos los tipos de ítems asociados a la concepción de Integración emocional-cognitiva, ordenados desde aquellos más rechazados a aquellos preferidos por los participantes en el estudio en ambas escalas.

Figura 21. Comparación de las medias de respuesta para todas las opciones C3 del cuestionario



Como se refleja en la Figura 21 cuando se contrastan las medias de respuesta para la concepción C3 bajo las diferentes modalidades emocionales contempladas en el

cuestionario, encontramos las siguientes diferencias. En primer lugar, la opción inhibición emocional resulta ser la más rechazada de todas las opciones consideradas, seguida de la opción C3 asociada a la tristeza (T de Student para muestras relacionadas, $p = .001$; Wilcoxon, $p = .001$). Luego, las opciones asociadas a las emociones de asco y rabia se encuentran en un punto intermedio de rechazo y aceptación, con medias cercanas al punto cero (T de Student para muestras relacionadas, $p = .001$; Wilcoxon, $p = .001$). Finalmente, las opciones C3 preferidas por los participantes son aquella asociada a la vergüenza, y sobre todo, los ítems asociados a la opción que denominamos Profundización emocional (T de Student para muestras relacionadas, $p = .001$; Wilcoxon, $p = .001$).

Resumiendo, existen diferencias en las tendencias de elección o rechazo de la concepción de Integración emocional-cognitiva según el tipo de intervención que se realice cuando se trata de emociones de valencia positiva, así como a partir del tipo de emoción de valencia negativa implicada. En términos generales, la opción de respuesta más rechazada es aquella que representa una maniobra de inhibición de las emociones de valencia positiva, mientras que por otro lado, la opción de respuesta preferida es aquella que se vincula a estrategias de profundización emocional.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, decidimos examinar mediante un análisis de X^2 , la posibilidad de que existieran relaciones entre los perfiles identificados a través del análisis de clústeres y las tendencias de respuesta en cada uno de estos ítems. Específicamente, lo que buscábamos era alguna clave que arrojara nuevas luces respecto de la diferencia entre el Perfil 3 “La transición desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva” y el Perfil 4 “Integración cognitivo- emocional: el aprendizaje como proceso afectivo”. La Tabla 34 presenta las relaciones encontradas.

Tabla 46.

Relaciones entre los perfiles y las distintas opciones C3 del cuestionario

Inhibición emocional Perfiles Escala 1	Inhibición emocional Perfiles Escala 4	Integración cognitivo emocional de la Tristeza	Integración cognitivo emocional de del Asco	Integración cognitivo emocional de la Rabia	Integración cognitivo emocional de la Vergüenza	Profundización emocional Perfiles Escala 1	Profundización emocional Perfiles Escala 4
$\chi^2=46,253,$	$\chi^2=108,103,$	$\chi^2=219,183,$	$\chi^2=298,317,$	$\chi^2=390,448,$	$\chi^2=316,110,$	$\chi^2=171,085,$	$\chi^2=145,545,$
gl=6,	gl=6,	gl=6,	gl=6,	gl=6,	gl=6,	gl=6,	gl=6,
p<.001	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001

Como era de esperarse, encontramos relaciones significativas entre los perfiles y todos los ítems asociados a la concepción de Integración emocional-cognitiva. Teniendo en cuenta este antecedente, realizamos un análisis de residuos tipificados corregidos con el objetivo de indagar cuáles eran las tendencias que se encontraban detrás de estas asociaciones. La Tabla 47 presenta una comparación de los residuos para los Perfiles 3 y 4

Tabla 47.

Residuos tipificados corregidos resultantes de relacionar la pertenencia a los perfiles 3 y 4 con los diferentes ítems de respuesta de Integración emocional-cognitiva

		Perfil 3	Perfil 4
Inhibición emocional Escala 1	Rechaza esta opción (-1)	-3,9	-3,6
	Neutro frente a esta opción (0)	3,9	2,1
	Prefiere esta opción (1)	,7	3,9
Inhibición emocional Escala 4	Rechaza esta opción (-1)	-2,0	-7,3
	Neutro frente a esta opción (0)	3,0	3,1
	Prefiere esta opción (1)	-1,0	7,3
Integración cognitivo emocional de la Tristeza	Rechaza esta opción (-1)	-10,3	-4,4
	Neutro frente a esta opción (0)	4,6	,4
	Prefiere esta opción (1)	8,5	5,7
Integración cognitivo emocional del Asco	Rechaza esta opción (-1)	-9,3	-8,0
	Neutro frente a esta opción (0)	8,0	-1,1
	Prefiere esta opción (1)	2,3	10,6
Integración cognitivo emocional de la Rabia	Rechaza esta opción (-1)	-11,5	-8,6
	Neutro frente a esta opción (0)	-,8	,0
	Prefiere esta opción (1)	12,8	8,9
Integración cognitivo emocional de la Vergüenza	Rechaza esta opción (-1)	-10,1	-4,3
	Neutro frente a esta opción (0)	-,2	-6,0
	Prefiere esta opción (1)	7,8	9,3
Profundización emocional Escala 1	Rechaza esta opción (-1)	-6,1	-4,5
	Neutro frente a esta opción (0)	-4,9	-3,9
	Prefiere esta opción (1)	8,5	6,5
Profundización emocional Escala 4	Rechaza esta opción (-1)	-5,1	-3,5
	Neutro frente a esta opción (0)	-3,1	-5,0
	Prefiere esta opción (1)	5,9	6,5

Como puede apreciarse en la Tabla 47 los únicos ítems asociados a la concepción de Integración emocional-cognitiva en los cuales se manifiestan tendencias de respuesta

diferentes entre el perfil 3 y el 4, son aquellos que se asocian a la modalidad que hemos denominado Inhibición emocional. Los docentes asociados al Perfil 3 “La transición desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva”, adoptan una posición neutral frente a la posibilidad de maniobrar inhibiendo las emociones de valencia positiva de sus alumnos. Por el contrario, aquellos docentes que pertenecen al Perfil 4 “Integración emocional-cognitiva: el aprendizaje como proceso afectivo”, tienden a preferir esta opción. En el resto de las opciones de respuesta asociadas a la concepción de Integración-emocional-cognitiva, ambos perfiles muestran tendencias de respuesta similares. Dicho de otra forma, las diferencias existentes entre los perfiles 3 y 4 respecto de la concepción 3 “Integración emocional-cognitiva” se encuentran únicamente en torno de aquellos ítems asociados a la inhibición emocional.

6.5. Conclusiones, reflexiones y proyecciones del estudio

A continuación se exponen las principales conclusiones a las cuales hemos llegado después del proceso investigativo. Puesto que se trata de un estudio que apuntaba a responder una gran cantidad de preguntas diferentes, la presentación se ha dividido en dos partes. La primera presenta una contrastación breve de los resultados alcanzados con las hipótesis planteadas previamente. En segundo lugar, considerando que se trata preguntas que presentan múltiples conexiones entre sí, se exponen conclusiones de orden más general integrando los hallazgos obtenidos en diferentes frentes, abriendo además nuevos cuestionamientos a partir de los mismos.

6.5.1. Parte 1 Contrastación de las hipótesis planteadas

Objetivo General 1

Evaluar las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo específico a.

Determinar qué concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje prefieren los docentes. *H1: La concepción denominada “Influencia de las emociones en la cognición” será la preferida por los participantes en el estudio.*

Objetivo específico b.

Determinar qué concepciones acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje rechazan los docentes. *H2: La concepción “Reduccionismo conductual” será la más rechazada por los participantes en el estudio.*

Tal y como habíamos previsto, los resultados del estudio dan cuenta de una generalizada orientación en la muestra de docentes, en el sentido de considerar a las emociones como contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta es la concepción 2 de nuestro estudio, denominada “Influencia de las emociones en la cognición”, la cual aparte de considerar a las emociones como estados separados de los procesos cognitivos, valora a los afectos de valencia positiva como los únicos que pueden facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, de modo también coincidente con

nuestras proyecciones, la concepción 3 denominada “Reduccionismo conductual”, resulta ser la más rechazada de las tres consideradas en el estudio. Se trata de resultados previsibles si se consideran los antecedentes desarrollados en el marco teórico conceptual que describen una marcada predominancia del dualismo en la filosofía, la psicología y en nuestra cultura en general. Por otra parte, y como también analizamos anteriormente, se trata de una mirada que se complementa a la perfección con el surgimiento de la psicología positiva, reforzando la creencia de que sólo las emociones placenteras tendrían algo que aportar al organismo. Como examinaremos en la segunda parte de estas conclusiones, pareciera que detrás de esta generalizada tendencia a querer sentirnos bien, habría, además de un marco histórico cultural subyacente, algunas razones filogenéticas que se acoplan para potenciar esta perspectiva en nuestra mentalidad popular.

Objetivo general 2

Describir los modos de organización de las concepciones mantenidas por los participantes en el estudio

Objetivo específico c.

Evaluar el grado de incompatibilidad existente entre las diferentes posiciones al interior de cada escala. *H3 Las concepciones “Reduccionismo Conductual” (C1) e “Integración Emocional-cognitiva” (C3) corresponderán a visiones contrapuestas. Aquellos docentes que escojan la concepción C1, tenderán a rechazar la C3 y viceversa. No habrá contraposición entre las concepciones “Influencia de las emociones en la cognición (C2) e “Integración Emocional-cognitiva” (C3). Los docentes que escojan la concepción C2 podrán escoger alternativamente la C3. No habrá contraposición entre las concepciones “Influencia*

de las Emociones en la Cognición” (C2) y “Reduccionismo conductual” (C1). Los docentes que escojan la concepción C2 podrán escoger alternativamente la C1.

Objetivo específico d.

Evaluar el grado de estabilidad de las concepciones mantenidas por los docentes a través de distintas escalas. *H4 No habrá diferencias cualitativas para las concepciones que mantienen los docentes en distintos escenarios. Habrá una tendencia a mantener el mismo tipo de concepción en escenarios de enseñanza-aprendizaje diferentes. Aquellos docentes que escojan o rechacen una concepción determinada en un escenario en particular, tenderán a mantener una perspectiva similar para dicha concepción en el resto de los escenarios del estudio.*

Respecto del objetivo específico c y la hipótesis H3, encontramos correlaciones negativas para todas las comparaciones posibles entre las diferentes concepciones al interior de cada escala. Mediante este hecho, comprobamos que las concepciones identificadas en esta tesis corresponden a enfoques que representan puntos de vista diferenciados en la mente de los participantes. Ésta es una situación que se presenta para las tres concepciones consideradas en el estudio, pero que adquiere un mayor “peso” en el caso de las perspectivas ubicadas en los extremos del modelo: C1 Reduccionismo conductual y C3 Integración emocional-cognitiva. Se trata de puntos de vista que se repelen el uno al otro, una situación que se aprecia con menos fuerza para el caso de la Concepción C2 Influencia de las emociones en la cognición.

Por otra parte, en relación con el objetivo específico d y la hipótesis H4, encontramos que las concepciones 1 “Reduccionismo conductual” y 3 “Integración emocional-cognitiva”

corresponden a puntos de vista que presentan un alto grado de estabilidad a través de los diferentes escenarios considerados en el estudio. Este es un hecho que se aprecia a partir del análisis de correlaciones inter-escalas realizado, el cual refleja que las concepciones 1 y 3 correlacionan positivamente entre sí en todas las escalas del cuestionario. Dicho de otro modo, no hallamos diferencias cualitativas en las formas de valorar dichas concepciones en diferentes escenarios por parte de los docentes del estudio. Aquellos participantes que prefieren o rechazan una de estas dos concepciones en un escenario en particular, tienden, en general, a manifestar también una preferencia o rechazo por dicha concepción en el resto de los escenarios considerados en el estudio. La situación para la Concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” es, sin embargo, diferente. En este caso encontramos sólo ocho correlaciones positivas inter-escalas de treinta posibles, de modo que no es factible afirmar aquí, que los docentes mantengan puntos de vista cualitativamente similares frente a dicha concepción en diferentes escenarios. Dicho de otro modo, la adopción de una posición determinada en relación con esta concepción en un escenario en particular, no garantiza la mantención de un enfoque similar en el resto de los escenarios. Se trata de la concepción más “vulnerable” a la influencia del contexto o escenario en el cual se produce la evaluación.

Objetivo general 3

Analizar y describir las diferencias existentes entre las concepciones que mantienen los docentes en diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo específico e.

Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes según el tipo de contenido de aprendizaje (verbal o actitudinal) con el cual se relacionan las

emociones. *H5 Cuando se evalúen las relaciones entre las emociones y el aprendizaje de contenidos actitudinales, las concepciones que mantendrán los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando se evalúe su rol en el aprendizaje de contenidos verbales*

Tal y como habíamos previsto, el único escenario de todos los considerados en este estudio en el cual se quiebra la tendencia casi universalmente observada, en el sentido de considerar las emociones como contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en el aprendizaje de contenidos actitudinales. A diferencia de lo que ocurre con los aprendizajes de contenidos verbales como la química, la historia, o el lenguaje, por ejemplo, en este estudio hemos encontrado que cuando lo que se aprende son actitudes, los docentes en su mayoría, consideran que las emociones son el centro de este proceso valorando de mejor forma la concepción 3 Integración emocional-cognitiva. Parece natural encontrar esta tendencia si se considera que tener una actitud es en cierta forma “sentir de una determinada manera”. Por el contrario, aprender matemáticas o historia, por ejemplo, implica un proceso de abstracción y/o de “refinamiento” que “aleja” al producto final del aprendizaje de su dimensión emocional haciendo más difícil mantener conciencia sobre ésta. Reflexionaremos sobre este punto en la segunda parte de estas conclusiones.

Objetivo específico f.

Analizar y describir las diferencias entre las concepciones sobre las relaciones entre los afectos y el aprendizaje de los alumnos, según la consideración de distintos agentes que se emocionan (docentes o alumnos). *H6 Las concepciones que mantengan los docentes acerca de las relaciones entre los afectos y su relación con el aprendizaje de los alumnos*

serán más complejas cuando consideren sus propias emociones, respecto de aquellas que suscriban cuando tengan en cuenta los afectos de sus estudiantes.

Hemos encontrado resultados que son en general coincidentes con nuestra hipótesis. Los docentes exhiben una mayor resistencia a reducir las emociones a sus conductas asociadas (concepción 1) cuando consideran sus propios afectos y la relación que estos tienen con el aprendizaje de los alumnos. En esta misma dirección, la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” recibe una mayor aceptación cuando lo que se considera son los propios afectos, versus la aceptación que alcanza cuando lo que se tiene en cuenta son las emociones de los alumnos. No obstante, esta tendencia de mayor complejidad se “detiene” cuando llegamos a la evaluación de la concepción 3 “Integración emocional-cognitiva”. En este caso no encontramos diferencias de apreciación al comparar afectos de los docentes o de los alumnos. Probablemente aquello se derive de una contradicción lógica consistente en combinar emociones y procesos cognitivos de diferentes agentes entre sí. Analizaremos esta posibilidad en la segunda parte de estas conclusiones.

Objetivo específico g.

Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes acerca de sus propias emociones cuando éstas se relacionan con el aprendizaje o la enseñanza respectivamente. *H7 Cuando se evalúen las concepciones considerando la relación de las propias emociones con el aprendizaje como proceso que se realiza en la mente de los alumnos, las concepciones que mantengan los docentes serán más complejas*

que aquellas que suscriban cuando la evaluación se realice considerando la relación de sus afectos con la enseñanza como actividad docente.

Contrariamente a lo previsto encontramos que existe una tendencia a mantener concepciones más complejas sobre las propias emociones cuando se considera su relación con la enseñanza como actividad docente, respecto de la posición que se mantiene cuando se relacionan los propios afectos con el aprendizaje como proceso que se da en la mente de los alumnos. Esta tendencia se manifiesta, por un lado, a partir de una mayor valoración de la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” cuando lo que se tiene en cuenta es el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, este resultado es coherente con el mayor grado de rechazo vertido sobre la concepción 3 “Integración emocional-cognitiva” (la más compleja de todas las consideradas en el estudio), cuando se considera el rol de las propias emociones sobre el aprendizaje de los alumnos. Como señalamos respecto del objetivo específico anterior, es probable que en este caso exista también una contradicción lógica que impida considerar la integración entre emociones y procesos cognitivos de distintos agentes, tal y como plantearemos en la segunda parte de estas conclusiones.

Objetivo específico h.

Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes acerca de sus propias emociones en relación con la enseñanza versus las concepciones que mantienen cuando consideran las emociones de los alumnos y su relación con el aprendizaje. *H8 Las concepciones que se mantengan serán más complejas cuando se considere la relación entre los afectos de los alumnos y el aprendizaje versus la posición*

que se mantenga cuando se considere el vínculo entre las emociones de los docentes y la enseñanza.

Hemos encontrado resultados que son en general coincidentes con lo previsto. Los docentes exhiben una mayor resistencia a reducir las emociones a sus conductas asociadas (concepción 1) cuando consideran la relación de los afectos de los alumnos con el aprendizaje, respecto del grado de resistencia que expresan sobre esta opción cuando consideran la relación de sus propias emociones con la enseñanza. En esta misma línea, la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” recibe una mayor aceptación cuando lo que se considera son los afectos de los alumnos y su relación con el aprendizaje, versus la aceptación que obtiene esta opción cuando lo que se tiene en cuenta son las propias emociones y su vínculo con la enseñanza. No obstante, al igual que ocurre con el objetivo f y H6, no encontramos diferencias referidas a la concepción 3 “Integración emocional-cognitiva” a partir de estos dos escenarios.

Objetivo específico i

Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes según el tipo de contexto en el cual se produce la enseñanza-aprendizaje (intra o extraescolar). *H9 Cuando se evalúen las concepciones en el contexto extraescolar, las concepciones que mantengan los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando la evaluación se realice considerando el contexto intra-escolar.*

En contra de lo esperado, el análisis de las concepciones nos ha mostrado que existen diferencias a favor del escenario intra-escolar. Específicamente, los resultados

obtenidos muestran que el rechazo hacia la concepción 1 “Reduccionismo conductual” es más fuerte dentro de la escuela que fuera de ella. Por otra parte, la tendencia a considerar las emociones como contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje (concepción 2), adquiere más fuerza en contextos extraescolares. Así por ejemplo cuando se ofrece a los docentes un dilema consistente en una situación que ocurre en un contexto laboral o familiar, y se comparan las tendencias de elección de respuesta respecto de dilemas que consideran procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares, se observan medias de respuesta para la concepción 2 Influencia de las emociones en la cognición, significativamente más altas en el primer escenario. Finalmente, en una dirección complementaria con la tendencia anterior, el rechazo a la integración de las emociones (concepción 3) es más fuerte cuando se analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de la escuela. En la segunda parte de estas conclusiones analizaremos algunas posibles explicaciones de estos resultados, así como sus conexiones con otros hallazgos de este mismo estudio.

Objetivo específico j.

Analizar y describir las diferencias entre las concepciones que mantienen los docentes según la valencia de las emociones que se experimentan (positiva o negativa). *H10 Cuando se evalúen las relaciones entre las emociones de valencia positiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje, las concepciones que mantengan los docentes serán más complejas que aquellas que suscriban cuando se evalúe esta relación con emociones de valencia negativa.*

Coincidente con lo previsto encontramos que los docentes mantienen, en general, perspectivas más complejas cuando se consideran emociones de valencia positiva, respecto de aquello que ocurre cuando lo que se tiene en cuenta son afectos de tono desagradable. No obstante, este resultado grueso que sugiere que sería más “fácil” colocar a las emociones como centro de los procesos cognitivos cuando se trata de afectos de valencia positiva, requiere ser ponderado en el contexto de la existencia de las dos formas de “colocar” a las emociones como centro de los procesos cognitivos según identificamos en el apartado de resultados denominado “otros análisis”: la inhibición y profundización emocional. Como analizaremos en la segunda parte de estas conclusiones, al tener en cuenta dichas distinciones hemos descubierto que la integración de los afectos de valencia positiva no es una posibilidad que dependa de la valencia de las emociones exclusivamente. En este caso, las posibilidades se encuentran “cruzadas” por el tipo de maniobra que conlleve la integración.

Objetivo general 4

Evaluar la relación de diferentes variables asociadas a los participantes del estudio con las concepciones que mantienen

Objetivo específico k.

Evaluar la relación existente entre el nivel educacional en el cual se ejerce la docencia y el tipo de concepción que mantienen los docentes. *H11 Mientras menor sea el nivel educativo en el cual se ejerce la docencia, más complejas serán las concepciones que mantengan los docentes.*

Contrariamente a lo previsto, hemos encontrado que en la medida que aumenta el nivel educacional en el cual ejercen la docencia los participantes, más se acercan sus puntos de vista hacia las concepciones más complejas consideradas en el estudio. Se trata de un resultado sorprendente en tanto contradice el sentido común o la *folk psychology* de la educación. Ésta última nos indicaba que las emociones estarían más presentes en la mentalidad de aquellos docentes que trabajan en los niveles iniciales del ciclo educativo, probablemente, debido a una extendida creencia de que las emociones cobran más importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en dichos niveles. Lo anterior nos llevó a prever que hallaríamos concepciones más integradoras de la relación emoción-cognición en dichos niveles. Sin embargo, los resultados alcanzados nos han llevado de forma contundente a rechazar nuestra hipótesis. Decimos “contundente” por cuanto se trata de una relación no prevista y que se manifiesta en cinco de las seis escalas del cuestionario. Puede afirmarse entonces que la tendencia a mantener concepciones más complejas cuando se desempeña la docencia en el nivel universitario es relativamente independiente del escenario en el cual se realiza la evaluación.

Como analizaremos en la segunda parte de estas conclusiones, parece ser que la aparente importancia asignada al rol de las emociones en los niveles iniciales del ciclo educativo se manifiesta del modo que hemos denominado “emociones como contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, una perspectiva que no implica una verdadera integración entre procesos emocionales y cognitivos.

Objetivo específico I.

Evaluar la relación existente entre el género de los docentes y el tipo de concepción que mantienen. *H12 Los docentes de género femenino mantendrán en general concepciones más complejas que aquellas que mantengan los de género masculino.*

Al igual que en el caso anterior, pero de una forma menos extendida, encontramos resultados que contradicen nuestra hipótesis referida al género de los docentes y su relación con el tipo de concepciones que mantienen. Basados en algunas investigaciones previas que refieren una mayor inteligencia emocional e incluso una mayor conciencia de la participación de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de las docentes, estimábamos que era probable hallar perspectivas más integradoras en dichas profesionales. Sin embargo encontramos una dirección opuesta a nuestras previsiones en el sentido anterior en las escalas 1 y 6 del cuestionario. Se trata de un resultado que invita a profundizar en su investigación, sobre todo en el caso de lo ocurrido en la escala 1, referida a las emociones de los alumnos y su rol en el aprendizaje, puesto que como señalamos previamente, se trata del escenario central de nuestro trabajo. Tal y como analizaremos en la segunda parte de estas conclusiones, pareciera que existen diferencias sustantivas entre nuestro enfoque y otros como el de la inteligencia emocional, una situación que explicaría el hecho de que si bien existe literatura generada desde último enfoque que da cuenta de algunas competencias emocionales más desarrolladas en las mujeres, aquello no se traduciría en una mirada más integradora respecto de las relaciones emoción-cognición.

Objetivo específico m

Evaluar la relación existente entre la edad y/o el nivel de experiencia profesional que poseen los docentes y el tipo de concepción que mantienen. *H13 Los docentes con más edad y/o con un mayor grado de experiencia profesional mantendrán en general concepciones más complejas que aquellas que mantengan quienes posean menos experiencia profesional.*

En este caso encontramos resultados que contradicen nuestra hipótesis en dos escalas del cuestionario. En primer lugar, respecto del aprendizaje de actitudes (escala 3), la edad y/o la experiencia aparecen como factores que se relacionan con una visión de las emociones como contexto de dicho proceso (concepción 2 Influencia de las emociones en la cognición). Paralelamente, tenemos que la edad y/o la experiencia son factores que se asocian en nuestro estudio con la mantención de perspectivas más sencillas cuando lo que se evalúa es el rol de las propias emociones de los docentes y su efecto en la enseñanza (escala 5). ¿Cómo se explican estos resultados? Es probable que la tendencia a privilegiar perspectivas más sencillas se relacione con un cierto desgaste existente en los docentes con más edad y años de ejercicio profesional, situación que les llevaría a evitar “complicarse” considerando de modo más simple el rol de las emociones en este proceso. Examinaremos esta posibilidad en las conclusiones generales de esta tesis, cuando analicemos la integración de los dos estudios realizados.

Objetivo 5

Identificar y describir perfiles de concepciones acerca de las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivo específico n.

Analizar estos perfiles en los diferentes escenarios o contextos considerados en el estudio

Objetivo específico ñ.

Evaluar la influencia sobre los perfiles de diferentes variables asociadas a los participantes del estudio

Por tratarse de objetivos de nivel exploratorio no conllevan hipótesis asociadas. En consecuencia, el análisis de los resultados vinculados con estos objetivos se realizará en la segunda parte de estas conclusiones.

Objetivo 6

Analizar y describir las relaciones existentes entre las concepciones acerca de las emociones y las concepciones acerca del aprendizaje

Objetivo específico o.

Analizar y describir las relaciones entre las concepciones “Reduccionismo conductual” y “Directa”. *H14 Los docentes que mantengan la concepción de Reduccionismo Conductual tenderán a mantener concepciones Directas sobre el aprendizaje.*

Objetivo específico p.

Analizar y describir las relaciones entre las concepciones “Influencia de las emociones en la cognición” e “Interpretativa”. *H15 Los docentes que mantengan la concepción de*

*Influencia de las Emociones en La Cognición, tenderán a mantener concepciones
Interpretativas sobre el aprendizaje*

Objetivo específico q.

Analizar y describir las relaciones entre las concepciones “Integración emocional-cognitiva” y “Constructivista”. *H16 Los docentes que mantengan la concepción de Integración Emocional-cognitiva tenderán a mantener concepciones Constructivas sobre el aprendizaje.*

Como se describió en el apartado de resultados, y coincidiendo en términos generales con lo postulado en las hipótesis presentadas, hemos encontrado relaciones robustas entre las posiciones polares de uno y otro modelo. Aquellos docentes que prefieren un enfoque más complejo cuando analizan el rol de las emociones en el proceso educativo (Concepción 3 Integración emocional-cognitiva) tienden a escoger también una concepción más sofisticada en relación con la enseñanza-aprendizaje (Concepción Constructiva). En esta misma dirección, encontramos que aquellos docentes que privilegian el Reduccionismo Conductual en relación con las emociones, tienden a preferir el enfoque Directo respecto de la enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, reforzando estos hallazgos que nos hablan de una cierta similitud y/o complementariedad entre ambos modelos, encontramos que la posición más compleja del nuestro (Integración emocional-cognitiva) correlaciona negativamente con la concepción más sencilla referida a la enseñanza-aprendizaje (Concepción Directa). Sin embargo, y en oposición con lo previsto hemos hallado que cuando se analizan las relaciones entre las posiciones intermedias de uno y otro modelo los vínculos prácticamente no existen. Como analizaremos en la segunda parte de estas

conclusiones, los resultados anteriores nos sugieren posibles conexiones entre el dualismo sujeto-objeto que sustenta las concepciones más sencillas acerca de la enseñanza-aprendizaje y el dualismo emoción-cognición que se encuentra detrás del entendimiento de las emociones como contexto de la enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, en relación con las coincidencias referidas a las perspectivas más complejas de uno y otro modelo, nos parece que este antecedente apoya algunas de las ideas desarrolladas en la tercera parte del marco conceptual de este trabajo referidas al rol que jugarían las emociones en los procesos de adquisición de conocimiento, una reflexión que desarrollaremos también en la segunda parte de estas conclusiones. Finalmente, respecto de las escasas relaciones encontradas entre las perspectivas intermedias de ambos modelos, suponemos que aquello guarda relación con el hecho de que al menos en el caso del nuestro, se trataría de una perspectiva que no implica presupuestos ontológicos fuertes como en el caso de las concepciones 1 y 3, sino que más bien, tiene su razón de ser a partir de condicionantes culturales.

6.5.2. Parte 2 Integración de los resultados obtenidos

El estudio llevado a cabo ha tratado sobre una gran cantidad de asuntos vinculados a diferentes aspectos asociados a las concepciones, abriendo a su vez nuevas preguntas de investigación hacia el futuro. Al intentar una síntesis de lo más relevante, lo primero que surge, es el hecho de que con los resultados de este estudio se reafirma, en términos generales, el modelo desarrollado con el primero.

Entre las razones que avalan la aseveración anterior se encuentran en primer lugar, los resultados consistentes en correlaciones negativas para todas las comparaciones posibles entre las diferentes concepciones al interior de cada escala. Mediante este hecho, comprobamos que las concepciones identificadas en esta tesis corresponden a enfoques que representan puntos de vista diferenciados en la mente de los participantes. Ésta es una situación que se presenta para las tres concepciones consideradas en el estudio, pero que adquiere un mayor peso en el caso de las perspectivas ubicadas en los extremos del modelo: C1 Reduccionismo conductual y C3 Integración emocional-cognitiva. Se trata de una situación esperable si se considera que integrar emoción y cognición en el proceso educativo, requiere considerar las propiedades subjetivas y cualitativas de los afectos, puesto que es allí donde reside el carácter cognitivo de la fenomenología como se expuso en el marco conceptual de esta tesis. Como se afirmó en capítulos anteriores, el “cómo nos sentimos” cuando experimentamos una emoción es aquello que abre o cierra determinadas posibilidades al pensamiento, y la consideración de este carácter cualitativo resulta clave para ubicar a las emociones como el centro de la cognición. Ésta es la principal razón por la cual no resulta factible adoptar una posición C3, de Integración emocional-cognitiva si por otro lado, se privilegia la reducción de las emociones a sus conductas, desconociendo el carácter subjetivo y cualitativo de los afectos (Concepción 1). Se trata de puntos de vista que se repelen el uno al otro, una situación que se aprecia con menos fuerza para el caso de la Concepción C2 Influencia de las emociones en la cognición.

Además, reafirmando también las bases del modelo se encuentran los resultados que se obtienen mediante el análisis de correlaciones inter-escalas. Los hallazgos en relación con este aspecto nos permiten aseverar que las concepciones corresponden a puntos de vista que presentan cierta estabilidad, más allá de las variaciones cuantitativas

en algunos escenarios específicos considerados en el estudio. Al igual que en el caso anterior, se trata de una constatación que se presenta con mayor fuerza para las concepciones ubicadas en uno y otro extremo del modelo (C1 y C3). Dichas perspectivas correlacionan positivamente entre sí en todas las escalas del cuestionario, una situación que no se da para la posición intermedia C2 “Influencia de las emociones en la cognición”, situación que nos sugiere que se trataría de la concepción más vulnerable al efecto del contexto en el cual se produce la evaluación.

Todo lo anterior proporciona un pie más seguro para la interpretación de los resultados relacionados con las tendencias globales de respuesta expresadas por los participantes, una situación que se analiza a continuación.

6.5.2.1. La prevalencia del dualismo: a todos nos gusta sentirnos bien

Diferentes resultados obtenidos nos llevan a concluir que existe en la muestra de docentes evaluada, una generalizada orientación en el sentido de considerar a las emociones como contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La anterior es una dirección que se aprecia a través del primer análisis realizado, consistente en la comparación de las medias de respuesta para cada concepción, y que se reafirma luego, cuando se realiza una lectura global de los resultados asociados a los perfiles. Producto de ambos análisis se destaca el hecho de que con la sola excepción de la escala 3, “Emociones de los alumnos y su rol en el aprendizaje de contenidos actitudinales”, en todas las otras escalas consideradas en el cuestionario se manifiesta una tendencia predominante, en el sentido de preferir la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”.

Como se explicó en apartados anteriores, la concepción 2 corresponde a un punto de vista dualista que separa a las emociones y la cognición como dos procesos de funcionamiento independiente, constituyéndose el primero como un factor de influencia sobre el segundo. Además, desde este enfoque se tiene en cuenta la influencia de las emociones sobre los procesos cognitivos únicamente a partir de la valencia de los primeros. Si una emoción es de tono desagradable ésta es considerada como un obstáculo para enseñar y aprender, y por otro lado, se entiende que si un afecto es experimentado como algo agradable, entonces éste se transforma automáticamente en un facilitador de la cognición.

¿Cuáles son las razones de la preeminencia de dicha perspectiva entre los participantes de nuestro estudio?

En primer lugar, estimamos que lo anterior ocurre puesto que nos encontramos en frente de un punto de vista filogenéticamente adaptativo de tal forma que llegar a cuestionarlo, requeriría el desarrollo de concepciones contra intuitivas, y por tanto, nada fáciles de adquirir. Sentirse bien indica al organismo que las cosas están fluyendo adecuadamente, que es factible relajarse, y que por consiguiente, no es necesario implementar cambios consigo mismo ni con el entorno. En este escenario, la reflexión crítica sobre las emociones de valencia positiva resulta altamente improbable, puesto que aquello involucraría contradecir el “mensaje” filogenético implícito del “sentirse bien”, una situación que nos indica, justamente, que todo va bien. Por otra parte, experimentar desagrado es un estado que nos moviliza en pos de modificar el tono emocional negativo. Lo anterior requeriría contradecir una tendencia biológicamente determinada, una situación que sólo

podría sustentarse en conocimientos y/o experiencias de cierta sofisticación y profundidad, las cuales no son muy frecuentes en nuestras sociedades hedonistas⁶².

Además de las razones filogenéticas, la noción de las emociones como contexto de los procesos cognitivos y la valoración simplista de la valencia que ésta implica, es una idea que se encuentra fuertemente reforzada por nuestra cultura dualista. Se trata de una mirada donde el cuerpo y las emociones quedan fuera del conocer, transformándose en elementos distorsionadores de dicho proceso. Como se discutió *in extenso* en el marco teórico, esta corriente de pensamiento que desde largo tiempo se encuentra arraigada en nuestra cultura, recibe durante las últimas décadas, un fuerte respaldo por parte de la psicología cognitivista a través de su defensa del conocimiento como representación. Bajo este enfoque, “re-presentar” consiste en hacer copias de la realidad, un proceso frío, aséptico, y carente de corporalidad, situación que probablemente explique en parte, la gran coincidencia que hemos encontrado entre nuestras concepciones y aquellas que estudian el proceso de enseñanza-aprendizaje como examinaremos en el último tramo de estas conclusiones.

Por otra parte, comprender la prevalencia de la concepción 2 requiere considerar el impulso que ésta recibe desde el surgimiento de la llamada psicología positiva, una corriente de pensamiento que enfatiza los estados de placer y felicidad como únicos caminos de desarrollo individual y social. Como examinamos, se trata de una perspectiva que confunde la fenomenología de los afectos con su carácter adaptativo, una situación

⁶² Aparte de ciertos casos aislados resultantes de experiencias de vida y/o conocimientos particulares, no encontramos antecedentes de una mirada en tal sentido en nuestra cultura occidental. Probablemente, atravesar el sufrimiento reflexivamente, implica entender la conciencia como un fenómeno que está más allá de las emociones puntuales que se experimentan a cada momento, una concepción que sólo encontramos de modo extendido en el budismo y de forma puntual en la fenomenología *husserliana* y su concepto de epoché (Varela, El fenómeno de la vida, 2000).

que tiene importantes consecuencias educacionales, sociales y culturales, reforzando el *statu quo* político y económico imperante, y pervirtiendo la comprensión de la esencia de las emociones en el ser humano.

Teniendo en cuenta todos los antecedentes que sustentan y promueven a adopción de este enfoque, no resulta en absoluto sorprendente lo extendido de la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición”, entre los participantes en el estudio. Nos encontramos en frente de una perspectiva filogenéticamente programada y culturalmente reforzada. No obstante, tal y como se presentó en los resultados, esta tendencia generalizada presenta algunos matices cuando se realiza un análisis de las concepciones en distintos escenarios, según se examina a continuación.

6.5.2.2. Todos somos integradores a la hora de aprender actitudes

En primer lugar, resulta notable que el único escenario de todos los considerados en este estudio en el cual se quiebra la tendencia casi universalmente observada, en el sentido de considerar las emociones como contexto, se encuentra en el aprendizaje de contenidos actitudinales. A diferencia de lo que ocurre con los aprendizajes de contenidos verbales como la química, la historia, o el lenguaje, por ejemplo, en este estudio hemos encontrado que los docentes en su mayoría, consideran que cuando lo que se aprende son actitudes, las emociones son el centro de este proceso (concepción 3). ¿Por qué razones ocurriría lo anterior? En primer lugar, es probable que los docentes conciban que cuando lo que se enseña guarda relación con conocimientos, referido al mundo, entonces existe una mayor “distancia” entre el contenido de aprendizaje y los procesos mentales que se colocan

en juego. Por el contrario, parece ser que cuando se trata de aprender contenidos más relacionados con lo interno, tales como valores o actitudes, por ejemplo, entonces se asumiría que las emociones y los procesos psicológicos participan más directamente en la adquisición del conocimiento, de un modo similar a las diferencias encontradas para las teorías implícitas acerca del aprendizaje en relación con diferentes tipos de contenidos (Buehl & Beck, 2015). Se trata de una hipótesis que guarda relación con lo afirmado en capítulos anteriores, cuando señalábamos que conocer es pasar desde la emoción en su sentido cualitativo hacia la producción de estados intencionales representacionales. En este contexto, aquellos aprendizajes que versan sobre contenidos curriculares verbales y abstractos, como la química o la gramática, corresponderían a una variedad de conocimiento de un nivel de explicitación más alto y que requeriría por tanto de un mayor procesamiento. Por el contrario, aprendizajes referidos a actitudes, valores y/o comportamientos, corresponderían a conocimientos de tipo implícito, más cercanos a lo emocional. Así, por ejemplo, cuando sabemos cómo comportarnos frente a alguien que percibimos como “una autoridad, aquel saber no deriva de un conocimiento explícitamente representado, sino que más bien, corresponde a una directa e implícita asociación que hacemos entre ciertos estados emocionales internamente experimentados, y determinados eventos del mundo. En estos últimos casos, como señalamos en el marco conceptual, nuestro cuerpo a través de estados cualitativamente experimentados, nos indica de forma espontánea cómo comportarnos sin que sea necesaria la presencia de representaciones que nos “expliquen” las cosas. Dado lo anterior, considerar el papel que juegan las emociones en este tipo de situaciones sería más intuitivo que en aquellos casos de aprendizajes verbales relacionados con significados.

Todo lo anterior indica que resultaba esperable la prevalencia de la concepción 3 “Integración emocional-cognitiva” cuando se aprenden actitudes. La pregunta que intriga va más bien en el sentido inverso: ¿Qué características tienen aquellos que desconocen o se encuentran más lejanos de la comprensión de una relación tan evidente? Dos resultados obtenidos mediante el presente estudio y que se analizan a continuación guardan conexión con esta pregunta.

En primer lugar, el análisis de los vínculos existentes entre los perfiles encontrados, y su expresión en los diferentes escenarios considerados en el estudio nos muestra que a pesar de que todos los perfiles tienden a valorar las emociones como centro del aprendizaje de actitudes, en el caso del N° 1 “Reduccionismo conductual”, existen diferencias significativas en cuanto al nivel de rechazo y preferencia expresados sobre esta opción. Los docentes pertenecientes al Reduccionismo conductual se encuentran más lejanos de la posibilidad de considerar a los afectos como el centro de dicho proceso. Se trata de un dato que reafirma lo señalado, en el sentido de que la incomprensión de las propiedades centrales de las emociones dificulta su consideración sobre cualquier tipo de proceso educativo.

Por otra parte, el análisis de la relación entre las variables independientes y las concepciones consideradas en este estudio nos muestra que respecto del aprendizaje de actitudes, la edad y la experiencia aparecen como factores que potencian una visión de las emociones como contexto de dicho proceso. ¿Cuál es la razón detrás de dicha relación? Al respecto, manejamos dos hipótesis explicativas, cualquiera de las cuales requerirá de nuevos estudios para avanzar en su investigación. La primera nos dice que la tendencia a valorar los afectos como contexto del aprendizaje de actitudes por parte de los participantes

mayores, obedece a su pertenencia a un contexto histórico cultural de fuerte negación de las emociones, una situación que explicaría sus dificultades para considerarlas como el centro de dicho proceso. La segunda tiene que ver con un probable desgaste emocional asociado a los años de profesión docente, una situación que pudiera llevar a los maestros y maestras con mayor antigüedad en el sistema, a no querer “complicarse” con este tema. Exploraremos con mayor detalle esta posibilidad en las conclusiones generales de esta tesis, cuando analicemos la relación del presente estudio con el análisis lexicométrico del primero.

6.5.2.3. ¿Más dualismo cuando se consideran los procesos psicológicos de los alumnos?

En segundo lugar, de un modo similar a los hallazgos de Maiquez, Rodrigo, Capote, & Vermaes (2000) descritos en la introducción de este estudio, hemos encontrado que los docentes muestran una mayor cercanía con la concepción 2 “Influencia de las emociones en la cognición” cuando piensan en los procesos psicológicos de los alumnos (emociones de alumnos y su relación con el aprendizaje de los mismos) antes que en los propios (emociones de los docentes y su relación con la enseñanza). Parece ser que la focalización en los estudiantes que tanto han promovido las reformas educativas lleva aparejada una pérdida de atención sobre los propios estados mentales de los docentes. De hecho, cuando se confrontan estos escenarios, los docentes se muestran más reduccionistas sobre sus propios procesos psicológicos antes que respecto de los de sus alumnos. No obstante lo anterior, cuando la comparación de escenarios se realiza cruzando procesos psicológicos de docentes y alumnos, los resultados son menos claros en este sentido. Por ejemplo, al considerar la relación de las propias emociones con el aprendizaje, versus su vínculo con

los afectos de los alumnos, tenemos que los docentes son más dualistas en el primer caso que en el segundo. Además, resulta que la probabilidad de reducir las emociones a sus conductas asociadas aumenta cuando se consideran las emociones de los alumnos y su efecto en el aprendizaje, versus la consideración de los propios afectos sobre este proceso. ¿Cómo es posible aquello? Parecen contradictorios estos datos con los resultados de la comparación realizada con los dos primeros escenarios, ya que en este caso, aparece un mayor reduccionismo cuando lo que se aprecia son los estados mentales de los alumnos. ¿Cuál es la razón de esta aparente contradicción? Quizás no resultan fiables los resultados obtenidos al relacionar procesos psicológicos de diferentes agentes (docentes y alumnos), puesto que tal vez, los docentes no asumen esta relación como lógicamente posible. Al menos, parece que esto es lo que ocurre cuando se consideran los resultados de la tercera comparación realizada. Cuando contrastamos las concepciones considerando la relación entre las emociones de los docentes y el aprendizaje de los alumnos, versus la relación entre dichos afectos y la enseñanza, aparece una mejor valoración de la integración emocional-cognitiva en este último caso (concepción 3). ¿Por qué motivos aparecen diferencias respecto de la concepción más compleja entre estos dos escenarios, en circunstancias que en las comparaciones anteriores no las había? Puede que ocurra que los docentes no logran comprender la idea de que sus propias emociones actúen como el centro de los procesos cognitivos de otros (sus alumnos), de modo que se confunden al intentar valorar dicha posibilidad. Aun cuando esta relación sería técnicamente factible si se consideran mecanismos de intercambio emocional tales como el mimetismo (Dimberg & Thunberg, 1998), se trataría, tal vez, de una posibilidad muy compleja como para ser apreciada por personas no expertas, las cuales como hemos constatado en este estudio, operan en un contexto de valoración simple de las relaciones emoción-cognición. Todo lo anterior nos sugiere que los datos obtenidos en relación con los escenarios que se

producen al cruzar procesos psicológicos de estudiantes y docentes requieren de nuevas investigaciones para su mejor comprensión.

6.5.2.4. La positiva presión que configura el contexto escolar

Por otra parte, los resultados alcanzados nos indican que contrariamente a lo esperado, la escuela configura un contexto favorable para la mantención de concepciones más complejas acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez sea que la “presión” por enseñar y aprender juegue un papel positivo, en el sentido de colaborar para una mayor consideración de las emociones y su papel en dicho proceso. Fuera de la escuela, en cambio, sin el apremio por los resultados de aprendizaje, es probable que tanto aprendiz como maestro desarrollen una actitud más “relajada”, donde finalmente, lo que prime, sea el no sentirse mal, aunque aquello juegue en contra de la calidad del proceso. Se trata de una hipótesis tentativa que debiéramos contrastar en futuras investigaciones, ya que por el momento, los datos obtenidos no permiten sacar conclusiones definitivas.

6.5.2.5. A todos nos gusta sentirnos bien, incluso cuando consideramos las emociones como centro de la cognición

Por otra parte, encontramos que todo lo anterior se encuentra “cruzado” por el tipo de valencia de las emociones implicadas en las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. El análisis de las concepciones separando el tipo de tono emocional

participante en los dilemas nos muestra que en principio, la integración de emociones de valencia negativa es una posibilidad más resistida por parte de los docentes, si se compara con la eventualidad de integrar afectos de valencia positiva en el proceso educativo. Se trata, en cierta forma, de un resultado coherente con la dirección anteriormente descrita (la prevalencia de la concepción 2), en el sentido de privilegiar siempre la presencia de emociones de tono agradable en la sala de clases. Es decir, incluso cuando se mantienen posiciones más complejas (concepción 3), aquello se sustenta en primer término sobre una valoración de emociones de valencia positiva, más que en el aprovechamiento de afectos de tono desagradable. Del mismo modo, la posibilidad de negar la participación de los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más resistida por los participantes en el estudio, cuando dicha eventualidad se plantea sobre afectos de valencia positiva. Tenemos entonces, que tanto cuando integramos como cuando negamos la participación de los afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo hacemos siempre favoreciendo las emociones de tono agradable en la sala de clases. De hecho, como examinaremos en el próximo apartado, parece que el paso desde la consideración de las emociones como contexto (concepción 2) hacia la integración emocional-cognitiva se encuentra justamente en la capacidad de considerar críticamente los afectos de tono agradable.

6.5.2.6. Del dualismo a la integración de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los resultados del estudio realizado nos sugieren que el punto de inflexión para el paso desde el dualismo a la integración de las emociones en los procesos de enseñanza-

aprendizaje, se encuentra en la capacidad de considerar críticamente las emociones valencia positiva. De acuerdo con los hallazgos descritos en el apartado “otros análisis”, la diferencia más importante entre el Perfil 3 “La transición desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva”, y el 4 “Integración cognitivo emocional”, se encuentra en el hecho de que en el caso del primero, no existe una tendencia a preferir aquellos ítems del cuestionario que reflejan aquella maniobra que denominamos “Inhibición emocional”. Los docentes pertenecientes al perfil de transición entre el dualismo y la integración emocional-cognitiva no se muestran seguros respecto de la posibilidad de cuestionar las emociones de valencia positiva de sus alumnos y continúan, al menos en un cierto grado, manteniendo este “mal entendido” positivismo descrito en apartados anteriores. Ambos perfiles, no obstante, comparten la idea de considerar las emociones de tono agradable como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando, éstas se utilicen como una plataforma para profundizar en los contenidos de aprendizaje, un tipo de intervención que denominamos “Profundización emocional”. La situación anterior nos sugiere que considerar las emociones como centro y ser críticos respecto de la valencia emocional serían dos cuestiones en parte distintas. En el proceso de pasar desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva, una primera etapa se encontraría en la consideración de las emociones como centro, y una segunda, más difícil, y que no siempre se concretaría, residiría en el desarrollo de la capacidad de evaluar críticamente las emociones de valencia positiva. ¿Qué variables asociadas a los participantes colaboran en este paso desde el dualismo a la integración emocional-cognitiva? Abordamos esta pregunta en el siguiente apartado de las conclusiones de nuestro trabajo

6.5.2.7. Tener en cuenta a las emociones no es lo mismo que integrarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como se describió, los resultados obtenidos en este estudio muestran que aquella variable que mayor asociación presenta con la mantención de concepciones complejas, es el nivel educacional en el cual se trabaja. Los análisis realizados indican que los docentes de nivel universitario se asocian consistentemente con la mantención de la perspectiva denominada “Integración emocional-cognitiva”. Del mismo modo, dichos docentes presentan una mayor resistencia hacia la posibilidad de negar la participación de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de lo que ocurre con docentes que ejercen en niveles anteriores del ciclo educativo. Lo primero que puede decirse respecto de este dato, es que resulta sorprendente, puesto que el sentido común referido al papel de las emociones en educación, indica, en principio, que mientras más abajo nos encontremos en los niveles del sistema, más presentes se encuentran las emociones en relación con la enseñanza-aprendizaje. Ahora sabemos, no obstante, que se trata de aquella mirada que hemos denominado “emociones como contexto”, una perspectiva que deja fuera los afectos de valencia negativa por considerarlos obstaculizadores del aprendizaje, reduciendo con ello el espectro de experiencias posibles en el aula. Pareciera ser que los docentes que trabajan en el ámbito universitario, más alejados de esta necesidad de mantener un “buen clima” de aula, tendrían menos restricciones internas para valorar, al menos en el papel, la estrecha relación que existe entre las emociones de todo tipo, y los procesos cognitivos. Por otra parte este resultado concuerda, en cierto sentido, con el hecho de que al menos en algunos contextos específicos, (escala 1), hayamos encontrado una mayor cercanía con concepciones más complejas en los profesores, respecto de la tendencia observada para sus pares de género

femenino. Contrariamente a lo que esperábamos, teniendo en cuenta los antecedentes derivados de los estudios de inteligencia emocional que refieren un mayor desarrollo de algunas competencias afectivas en las mujeres, encontramos más cercanía con la concepción de integración emocional-cognitiva en el caso de los varones. Parece ser, que al igual como ocurrió con la variable “nivel educativo en el cual se ejerce la docencia”, así como con la comparación entre escenarios intra y extra-escolares, cuando proyectamos los resultados de este trabajo, no tuvimos en cuenta que considerar las emociones en los procesos educativos no era lo mismo que mantener una perspectiva integradora sobre las relaciones emoción-cognición. Por el contrario, los hallazgos nos llevan ahora a preguntarnos, si no será que tener una mayor conciencia sobre los afectos implica necesariamente un mayor dualismo emocional-cognitivo, tal y como a veces ocurre con el caso de los árboles que nos impiden ver el bosque. En este contexto, quienes más valoren la participación de los afectos en los procesos educativos pudieran ser justamente aquellos que más separación establecen entre ambos procesos. La mayor importancia asignada, en teoría, al rol de las emociones en los niveles iniciales del ciclo educativo, así como por parte de las profesoras por sobre los profesores, y en el contexto extraescolar por sobre la escuela; se manifiesta de un modo que no implica una verdadera integración entre procesos emocionales y cognitivos.

Como ya habíamos explicitado, en este estudio hemos partido desde un enfoque distinto al de la inteligencia emocional y sobre todo, al de la psicología positiva. Y son ahora los mismos datos, quienes nos muestran las diferencias entre uno y otro marco conceptual. Dado todo lo anterior, parece necesario proyectar hacia el futuro estudios comparativos entre ambas miradas, con el objetivo de evaluar su pertinencia en diferentes contextos y con distintos objetivos asociados al proceso educativo.

6.5.2.8. El dualismo sujeto-objeto y el dualismo emocional-cognitivo: ¿dos caras de una misma moneda?

En el marco conceptual de esta tesis habíamos postulado que las emociones son estados cognitivos o significados implícitos, por lo que conocer es transformar dichos estados, de tipo cualitativo, en representaciones de carácter simbólico. Ahora que hemos finalizado nuestro estudio, y que entre los resultados más importantes del mismo se ubican los que muestran una alta correlación entre las posiciones extremas de nuestro modelo y las concepciones acerca del aprendizaje, nos corresponde ponderar esta hipótesis en el contexto de dichos hallazgos. Sobre este punto, lo que tenemos es, por un lado, que aquellos docentes que privilegian posiciones constructivas tienden a valorar también la concepción de integración emocional-cognitiva. Por otra parte, hemos encontrado que aquellos docentes que mantienen una posición directa acerca del aprendizaje tienden también a reducir las emociones a sus conductas asociadas (concepción 1 de nuestro estudio). ¿Qué nos dicen estos datos respecto de nuestro enfoque?

Pareciera ser que comprender al aprendizaje de forma constructiva implica considerar el papel de las emociones en este proceso, o dicho de otro modo, mantener una idea ingenua sobre el aprendizaje como copia, conllevaría una negación de la participación de las emociones en la enseñanza-aprendizaje. Considerados de esta forma los resultados obtenidos, éstos nos llevan a pensar en la posibilidad de que el dualismo sujeto-objeto que sustenta el realismo de la posición directa, guarde alguna relación con el dualismo emocional-cognitivo de nuestro enfoque. ¿Qué significa entonces escindir al sujeto del objeto en el proceso de conocer? ¿O por el contrario, de qué forma se vinculan el sujeto y el mundo durante la construcción de conocimiento? Nuestra hipótesis es que son las

emociones aquello que nos permite conectar ambas realidades en el proceso de conocer. La emoción es el “pegamento” que mantiene unido el sujeto al mundo, puesto que cuando sentimos se disuelve la aparente dualidad que existe entre quien conoce y aquello que se representa. De este modo quien entiende que sujeto y objeto se reconstruyen mutuamente como de hecho ocurre en la concepción constructiva (Aparicio, 2007), deberá necesariamente, reconocer el rol de los afectos en el proceso de conocer. Por cierto, al igual como hemos dicho de la mayoría de los resultados alcanzados, se trata de una idea que debe ser evaluada a partir de nuevos estudios, puesto que tampoco podemos descartar a priori que estemos en frente de una coincidencia que obedece a otro tipo de razones.

SECCIÓN TERCERA: CONCLUSIONES GENERALES

Capítulo 7

**CONCLUSIONES GENERALES, PROYECCIONES
Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación se presentan las conclusiones generales de la investigación llevada a cabo. Dado que en capítulos anteriores ya se han expuesto reflexiones asociadas a los resultados específicos de cada etapa investigativa, en esta parte nos centraremos primero en la elaboración de algunas conclusiones de orden general derivadas de la integración de los resultados de los diferentes estudios y sub estudios realizados, y posteriormente, en las proyecciones y limitaciones de los mismos.

7.1 Integración general de los estudios realizados

Al examinar retrospectivamente los resultados de esta tesis puede apreciarse la integración y complementariedad entre los distintos estudios y subestudios que la componen. Con el primer subestudio identificamos las perspectivas a partir de las cuales pueden evaluarse las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con el segundo profundizamos en la comprensión de dichas concepciones desde un enfoque fenomenológico, analizando las emociones que se asocian a las mismas. Ambos subestudios, que dan forma al primer estudio de la tesis, permitieron configurar un marco general para la investigación de las concepciones. Posteriormente, a través del segundo estudio, realizamos una evaluación masiva de dichas concepciones que nos permitió

conocer de qué forma éstas se manifestaban en una muestra con diferentes perfiles profesionales y en distintos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Al finalizar el proceso nos encontramos en condiciones de afirmar que producto de toda la investigación realizada, contamos ahora con las bases teórico-empíricas de un modelo referido a las concepciones docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éste permite proyectar nuevos estudios sobre el tema en diferentes ámbitos y con distintas variables asociadas. No obstante, antes de examinar las posibles líneas de continuidad de este proyecto hacia el futuro, resulta pertinente plantear algunas consideraciones conceptuales al modelo, las cuales surgen a partir de un examen retrospectivo y global de los resultados obtenidos durante todo el proceso de investigación.

7.1.1. Todo comienza con la claridad emocional

Antes de iniciar esta investigación no teníamos conciencia de la importancia que podía tener la claridad emocional como criterio diferenciador de las concepciones. Tal vez habíamos asumido tácitamente que cualquier persona adulta debiera apreciar, en condiciones normales, el estatus mental de las emociones. No obstante, en coherencia con la literatura examinada, al observar los primeros discursos transcritos de los docentes nos dimos cuenta que algunos de éstos se referían únicamente a los aspectos conductuales asociados a los afectos, perdiendo de vista el carácter subjetivo y cualitativo de los mismos. Posteriormente, a partir de la aplicación del cuestionario de dilemas, constatamos que en este segundo estudio, al igual que en el primero, había un grupo no menor de docentes que

consistentemente, elegía aquellas opciones que hacían referencia a los aspectos conductuales de los afectos en las diferentes situaciones planteadas. No sabemos si lo anterior se debe a una dificultad o estilo de funcionamiento cognitivo específico, o si se deriva de alguna forma de negación de las emociones debida a otro tipo de factores. Futuros estudios debieran investigar este problema en detalle, puesto que puede suponerse que no tendrá las mismas consecuencias el ser incapaz de reconocer el estatus mental de las emociones, que el mantener conscientemente una negación de las mismas de un modo similar a lo que ocurre con algunas posturas reduccionistas en el terreno de la investigación científica de la mente (Churchland, 1981).

Lo concreto es, sin embargo, que la claridad emocional parece ser el punto de partida para considerar de un modo más complejo las relaciones existentes entre las emociones y los procesos cognitivos. La situación anterior parece ser una de las razones detrás de la oposición encontrada entre las concepciones polares que hemos identificado: “el reduccionismo conductual” y “la integración emocional-cognitiva”. Se trata de un resultado que refuerza las bases conceptuales del modelo, puesto que, según planteamos, es justamente el carácter cualitativo de las emociones lo que les confiere la posibilidad de jugar un rol cognitivo y ser consideradas por tanto, como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, como afirmamos a propósito del primer subestudio, sólo en la medida en que se tiene un cierto grado de comprensión de las emociones como estados mentales es posible valorar adecuadamente la valencia de los afectos. Examinamos este último punto a continuación, a propósito de los resultados encontrados respecto de las emociones de valencia positiva.

7.1.2. Valorar los riesgos de sentirse bien, una característica de las concepciones más complejas

Varios resultados obtenidos nos indican que la capacidad de considerar de forma crítica las emociones de tono agradable (valencia positiva), parece ser un punto de inflexión para el paso desde concepciones dualistas hacia la integración emocional-cognitiva. Por ejemplo, en el primer subestudio encontramos que uno de los rasgos característicos del perfil que denominamos “Integración emocional-cognitiva” era la capacidad de considerar críticamente las emociones de tono agradable de los alumnos. Dicho de otro modo, entre las características de los docentes que adscribían a la concepción más compleja de todas las identificadas se encuentra la capacidad de entender que el hecho de que los alumnos se sientan bien no es algo que asegure que su aprendizaje fluya de buena forma. En segundo lugar en dicho subestudio encontramos además, que el único indicador de todos los considerados que no se asociaba a ninguno de los perfiles identificados, era la capacidad de considerar críticamente las emociones de los docentes cuando éstas eran de valencia positiva. Todo lo anterior nos indica que cuestionar las emociones de valencia positiva es, en general, un logro difícil de alcanzar, en especial cuando lo que se evalúa son las propias emociones.

Por otra parte, en el segundo estudio encontramos una tendencia similar a la anteriormente descrita, cuando analizamos aquella maniobra que denominamos “inhibición emocional”. A través de este examen observamos que de todas las formas posibles de colocar a las emociones de los alumnos como centro del aprendizaje, la que resultó ser menos intuitiva para los docentes fue aquella consistente en mostrar a los estudiantes que sentirse bien puede ser un riesgo para aprender. Todo lo anterior parece ser el resultado

de una confusión presente en nuestra cultura entre la fenomenología intrínseca de los afectos y su valor como estados adaptativos. Además, se trata de un problema que guarda una estrecha relación con el grado de claridad que se mantiene sobre los afectos como estados mentales. La anterior es una situación que debiéramos estudiar en el futuro con mayor detalle, sobre todo en lo que respecta a la consideración crítica de las emociones de valencia positiva de los propios docentes, un tipo de escenario que por razones prácticas no consideramos en el segundo estudio.

7.1.3. Las emociones como contexto y como centro: valorar la participación de los afectos no es lo mismo que integrarlos en la enseñanza-aprendizaje

En tercer lugar, una vez terminado el proceso investigativo, constatamos que la distinción desde la cual iniciamos este trabajo ha resultado ser una pieza clave del mismo. Nos referimos a la consideración de las emociones como contexto y como centro de la enseñanza-aprendizaje. Lo anterior tiene relación con dos cuestiones principalmente. En primer lugar, como constatamos a propósito del primer estudio, se trata de una distinción que permite la diferenciación entre concepciones dualistas, que conciben a las emociones y los procesos cognitivos como fenómenos que “corren por carriles separados”; y concepciones integradoras, que asumen la indivisibilidad existente entre ambos tipos de procesos. En segundo lugar, se trata de una distinción que explicaría, al menos en parte, algunos de los resultados no previstos que obtuvimos en el segundo estudio. Nos referimos a los hallazgos alcanzados al comparar escenarios escolares y extraescolares, niveles de ejercicio de la docencia primario, secundario y universitario, así como las diferencias que surgen en las concepciones según el género de los docentes.

Respecto de la primera comparación, como señaláramos en las conclusiones asociadas al segundo estudio, es probable que parte de la psicología popular que nos lleva a pensar en los espacios extraescolares como un ámbito donde las emociones se encuentran más presentes, obedezca a una consideración de los afectos como contexto de la enseñanza-aprendizaje exclusivamente. Nuestra hipótesis al respecto, es que cuando pensamos en las emociones fuera de la escuela, dado que nos encontramos en un escenario donde la presión por enseñar y aprender es menor que dentro de ésta, lo hacemos desde una perspectiva que “naturalmente” separa a los afectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, tal vez ocurra que la presión que ejerce la escuela en torno del proceso de enseñanza-aprendizaje nos lleve a considerar espontáneamente las relaciones emoción-cognición de forma más integrada, sin ser conscientes de ello.

Una situación similar a la anteriormente descrita pudiera ser la que ocurre cuando se valora el rol de las emociones en la enseñanza-aprendizaje en educación primaria, respecto de su consideración en espacios universitarios o de educación profesional. Pareciera que intuitivamente, tendemos a creer que mientras más abajo nos encontramos en el ciclo educativo, mayor será la importancia que le cabe a los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso, es probable que por lo mismo, en dichos espacios haya un mayor consentimiento para experimentar aquellas emociones que acompañan o son parte del contexto en el cual la enseñanza-aprendizaje se despliega. ¿Quién sería capaz de negar a un niño de ocho años el permiso para manifestar en clases la tristeza que siente producto de un problema familiar? Desde este punto de vista, las emociones estarían efectivamente más presentes o, al menos, mayormente toleradas respecto de lo que ocurre, por ejemplo, en ambientes de educación profesional. Sin embargo, como ha de estar claro a estas alturas, tener en cuenta las emociones (como contexto de los procesos cognitivos) no

implica de por sí su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permitir, e incluso valorar la expresión de las emociones en el aula es una cosa, y otra diferente es la integración de los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de dos cuestiones de distinto orden, la primera no implica necesariamente a la segunda. De esta forma, tal y como tal vez ocurre también en el caso de los contextos extraescolares, estaríamos en frente de una paradoja que consistiría en el hecho de que a pesar de tratarse de espacios donde las emociones se encuentran mayormente permitidas, paralelamente, en la mente de los docentes, se encontrarían, escindidas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de otro problema que requerirá nuestra atención en el futuro a través de nuevos estudios.

Por otra parte, es probable también, que la distinción entre contexto y centro proporcione un pie para comprender las diferencias que existen entre nuestros resultados y algunos datos previos referidos a las diferencias emocionales asociadas al género de los y las docentes. Como señaláramos a propósito del segundo estudio realizado, la literatura existente sobre este tema da cuenta de algunos antecedentes que favorecen a las mujeres por sobre los hombres en relación con determinadas competencias afectivas específicas. Sin embargo, aun cuando se trata de datos puntuales y producidos en el contexto de escalas delimitadas de los cuestionarios aplicados, nuestro estudio arroja algunos resultados que parecen ir en el sentido inverso. ¿Cuál sería la razón de esta aparente contradicción? Es probable que nos encontremos en frente de enfoques de investigación complementarios. El primero, se encontraría abocado a la evaluación de las emociones como estados globales e independientes, y que por tanto, son concebidos a priori como contexto de los procesos cognitivos. El nuestro, en cambio, se centra en el análisis del grado en el cual los docentes conciben la fenomenología emocional y los procesos

representacionales como hechos que se integran. Comprender esta diferencia de enfoque explicaría que, por ejemplo, las mujeres pudieran prestar mayor atención a sus emociones (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, & Latorre Postigo, 2008), mientras que por otra parte, respecto de la enseñanza-aprendizaje, mantengan perspectivas dualistas sobre las relaciones emoción-cognición. ¿Qué implicancias educativas tendría el uso de uno u otro enfoque para la investigación? Al igual que hemos dicho respecto de los puntos anteriores, se trata también en este caso, de un tema que requerirá de futuros estudios para su mejor comprensión. Pudiera abordarse este problema a través del cruce entre nuestro enfoque y otros dedicados al examen de competencias emocionales como, por ejemplo, el de la inteligencia emocional. Al mismo tiempo, la doble constitución que hemos asumido en esta tesis para los estados mentales (fenomenológico-emocional y representacional-cognitiva), constituye un tema que nos conecta con el problema referido al examen del componente emocional de las concepciones, según examinamos a continuación.

7.1.4. Las concepciones son estados mentales conformados por una dimensión intencional-representacional y otra fenomenológica-emocional

Los resultados del segundo subestudio de la tesis nos sugieren que, tal y como esperábamos en atención al marco teórico conceptual desarrollado, las concepciones son estados configurados por una dimensión fenomenológica y otra representacional. Desde este punto de vista, concebir no sería exclusiva y tal vez ni siquiera principalmente, mantener representaciones simbólicas sobre el mundo. De hecho, si atendemos a la idea que expusimos de las representaciones implícitas como emociones, las concepciones

serían en un sentido primigenio, formas de experimentar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula, las cuales sólo en algunas ocasiones, llegarían a ser re-descritas representacionalmente para su manejo consciente. En el contexto de esta idea central, el trabajo realizado nos permite constatar la existencia de al menos dos diferentes tipos de problemas al estudiar las relaciones existentes entre las concepciones y los afectos, en un sentido similar al propuesto por Gregoire, Hardin, & Hardin (2015).

Por un lado, el segundo subestudio nos indica la necesidad de considerar algún tipo de análisis que explore el componente fenomenológico de las concepciones, tal y como nosotros lo hicimos a través de la lexicometría. Dicho subestudio nos mostró que pueden hallarse interesantes relaciones entre los componentes afectivos y conceptuales de las creencias, los cuales dan pie a nuevas comprensiones de las mismas. En este contexto, por ejemplo, tener una inadecuada comprensión de los afectos como estados mentales llevaría aparejado una sensación de mayor descontrol respecto de las situaciones emocionales que se suscitan en el aula. ¿Qué es primero, el huevo o la gallina? Por otra parte, el léxico de los docentes que mantienen perspectivas más complejas respecto de las relaciones emoción-cognición, nos indica que se trataría de profesores y profesoras con un mayor grado de empatía sobre los estados emocionales de sus alumnos. ¿De qué forma se relacionan entonces las concepciones que se mantienen con mecanismos tales como el mimetismo emocional (Dimberg & Thunberg, 1998) o la teoría de la mente (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, & Pelegrín-Valero, 2007)?

Por otro lado, respecto de la doble constitución de las concepciones, la consideración de las representaciones implícitas como emociones, tal y como expusimos en la tercera parte de esta tesis, nos lleva directamente al problema del cambio conceptual. ¿De qué

forma pudieran repensarse algunos principios relativos al cambio de conceptual si asumimos que en un nivel más implícito las representaciones son estados cualitativo emocionales? En relación con este punto, es probable, que el uso de algunas técnicas de orden afectivo utilizadas en psicoterapia como la imaginación o el uso de dibujos, por ejemplo, pudieran constituirse como herramientas para la modificación de las concepciones docentes. Desde esta perspectiva, cuando se señala que para que se produzca el cambio conceptual se requiere explicitar el contenido de las representaciones implícitas (Pozo, 2006), aquello equivaldría, al menos en parte, a “sacar a flote” las emociones asociadas a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un problema que nos lleva directamente a examinar las proyecciones de la presente investigación hacia el futuro, un aspecto que se analiza a continuación.

7.2. Proyecciones

Dado que la investigación realizada constituye la primera en su campo, observamos numerosas proyecciones para ésta. Presentamos a continuación, de modo resumido, algunas de las que nos parecen las más importantes, y que se suman a los diferentes problemas ya señalados que debieran estudiarse a propósito de las precisiones conceptuales.

7.2.1. El estudio de las conexiones entre las concepciones y las prácticas docentes

Puesto que la literatura acumulada indica la existencia de relaciones entre las concepciones docentes y las prácticas pedagógicas (Buehl & Beck, 2015; Pozo et al., 2006), resulta relevante conocer qué forma adquirirá este vínculo en nuestro caso. Muy probablemente, habrá alguna variación en las prácticas de docentes que adhieren a diferentes perspectivas sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ¿cuáles serán específicamente aquellas diferencias, y en qué ámbitos de la práctica pedagógica serán apreciables? Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, sobre todo aquellos derivados del segundo subestudio, suponemos que la adopción de perspectivas más sofisticadas respecto de las relaciones emoción-cognición, implicará, por ejemplo, una mejor gestión de las emociones en el aula. Investigar esta relación requerirá considerar evaluaciones tradicionales como la del clima emocional en el aula. Sin embargo, es probable que un adecuado examen del vínculo entre las concepciones y el quehacer docente implique examinar además, algunas otras dimensiones de la emocionalidad en el contexto educativo, tales como la expresión y lectura del lenguaje no verbal de los agentes educativos, así como el análisis de los procesos de interacción entre docentes y estudiantes.

7.2.2. La formación docente inicial en emociones y aprendizaje

Como muestran los resultados de los dos estudios realizados, la concepción que hemos denominado “Integración emocional-cognitiva no es la mayoritaria entre los docentes. Se trata de una situación, en principio, no deseable, puesto que, como hemos dicho,

suponemos que esta concepción se asociará a mejores prácticas docentes, aunque, por cierto, se trata de un asunto que deberá ser evaluado previamente. En éste hipotético escenario, y dado el contexto cultural comentado en apartados anteriores, es probable que de no mediar una formación específica en emociones y aprendizaje durante los estudios iniciales de pedagogía de los futuros docentes, la prevalencia de las concepciones dualistas continúe siendo la realidad entre nuestros maestros y maestras. Desafortunadamente, el tratamiento de la dimensión emocional de la enseñanza es la excepción y no la regla en los procesos de formación docente inicial, por lo menos en lo que respecta al sistema educacional chileno. Por otra parte, en aquellas escasas situaciones en las cuales este tema es abordado durante los estudios de pedagogía, el proceso suele tener características teóricas, no experienciales (Fernández, Palomero, & Teruel, 2009), que dificultarían el cambio conceptual según el análisis que hemos realizado en apartados anteriores.

¿A partir de todo lo examinado en esta tesis, qué características suponemos que debiera tener la formación de pregrado en emociones y aprendizaje para los futuros docentes?

Por cierto, responder la pregunta anterior constituye un tema de investigación en sí mismo, que debiera ser motivo de nuevos estudios que continúen la línea de investigación inaugurada con esta tesis. No obstante, parte de los datos y reflexiones elaboradas mediante la investigación realizada nos permiten trazar algunos principios generales sobre este tema. En primer lugar, suponemos que un adecuado tratamiento de las relaciones entre emociones y cognición en contextos educativos requerirá como uno de sus pilares fundamentales una preparación en la apreciación del estatus mental de los afectos. Aquello que en esta tesis hemos denominado “claridad emocional” es un tema susceptible de ser

entrenado, y existen investigaciones de las cuales pudiera nutrirse una formación en tal sentido. La claridad emocional es un asunto ya tratado por la literatura científica y existe un campo de intervención destinado a mejorar el nivel de diferenciación de las emociones a través del entrenamiento en el uso de conceptos emocionales. Por otra parte, este tipo de entrenamiento ha probado ser efectivo tanto en los resultados académicos de aprendizaje, así como en el desarrollo de competencias emocionales (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012) y en el mejoramiento del clima social emocional de aula (Hagelskamp, Brackett, Rivers, & Salovey, 2013)

Además, teniendo en consideración los resultados comentados en relación con la valencia emocional, puede entenderse que la formación inicial docente en emociones y aprendizaje debiera considerar herramientas que faciliten una mejor distinción entre la fenomenología intrínseca de los afectos y su carácter más o menos adaptativo. En este ámbito, existen investigaciones que muestran, por ejemplo, que hay una tendencia entre los adultos mayores a moderar el grado de activación de emociones de valencia positiva así como situaciones bajo las cuales las personas privilegian el sentimiento de emociones de valencia negativa (Tamir, 2009). Se trata de antecedentes que permiten hipotetizar que con el paso de los años las personas aprenden que sentirse bien es un estado subjetivo interno que puede tener riesgos cognitivos y conductuales asociados. ¿De qué forma pudiera acelerarse este *insight* entre los futuros docentes?

Finalmente, como ya hemos señalado, teniendo en cuenta la doble dimensión de las concepciones como estados representacionales y fenomenológicos, puede comprenderse que cualquier formación que apunte a un cambio de las mismas, deberá comprender no sólo un entrenamiento de tipo teórico o verbal, sino que sobre todo, requerirá un trasfondo

vivencial para las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo. Este carácter experiencial será aquello que permita la emergencia de las emociones asociadas a la enseñanza-aprendizaje, facilitando su eventual re-descripción representacional a través del lenguaje.

7.2.3. Las concepciones sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje y la salud mental de los docentes.

Nos parece que una de las proyecciones más evidentes que se desprenden de la investigación realizada tiene que ver con el estudio de las relaciones entre la salud mental de los docentes y las concepciones que mantienen. Sobre todo a partir de los resultados del segundo subestudio realizado, podemos suponer que existirá un vínculo entre el modo de entender las relaciones emoción-cognición por parte de los docentes, y variables tales como el nivel de desgaste emocional o *burnout* de los mismos. Dado que en dicho subestudio encontramos perfiles discursivos que denotarían una fenomenología específica para cada perspectiva, es probable que un mayor o menor desgaste emocional se encuentre vinculado también a la mantención de diferentes concepciones. De hecho, la literatura específica sobre este tema muestra que el desgaste emocional de los docentes no obedece únicamente a factores externos a la persona del profesor (Chang, 2009), e incluso, existen antecedentes que relacionan los modos de entender determinados aspectos de los alumnos con el nivel de *burnout* que se experimenta (Bibou-nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999).

7.2.4. Las concepciones identificadas en este estudio y las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje

Finalmente, respecto de las proyecciones, considerando el alto grado de coincidencia que encontramos entre nuestras concepciones y aquellas que guardan relación con la enseñanza-aprendizaje, nos parece que se abren grandes perspectivas para seguir estudiando la comprensión de las relaciones entre ambos enfoques. ¿Hasta qué punto se trata de enfoques complementarios? Debiésemos explorar esta complementariedad a partir de futuros estudios de orden cualitativo que permitan comprender de qué forma se integran ambas perspectivas en la mente de los docentes.

7.3. Limitaciones de la investigación

Respecto de las limitaciones que observamos para nuestra investigación debe mencionarse en primer lugar que dejamos fuera del segundo estudio algunas variables asociadas a los docentes que debieran estudiarse en el futuro. Tal vez la más importante de éstas se refiera al examen de la relación entre la especialización de los docentes y las concepciones que se mantienen. Debido a la conformación de la muestra que obtuvimos, así como por las características de la formación docente en Chile, no pudimos examinar adecuadamente esta relación en este trabajo. Por otra parte, respecto las variables edad y experiencia profesional de los docentes, dadas las características de transversalidad del estudio realizado, no pudimos arribar a conclusiones que nos permitiesen separar el efecto diferencial de cada una de estas variables sobre el tipo de concepción que mantuvieron los participantes en el estudio.

En segundo lugar, el estudio tiene la limitación de haberse realizado únicamente con docentes chilenos, de tal forma que dadas las características específicas de esta población en particular, no estamos en condiciones de extrapolar de modo confiable los resultados encontrados a otro tipo de culturas docentes como la española, por ejemplo. Esta situación se suma al hecho de que, no obstante el abultado tamaño de la muestra considerado en el segundo estudio, el análisis de las características de distribución de las variables implicadas recomendó la utilización de estadística no probabilística, una característica que también nos recuerda la recomendación de ser cautos a la hora de extrapolar los resultados obtenidos con la muestra seleccionada a un universo más amplio.

En tercer lugar, si bien hemos constatado la pertinencia de la distinción entre emociones como contexto y como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje como criterio diferenciador de concepciones, los resultados del segundo estudio, en lo que respecta al apartado “otros análisis”, nos indican que probablemente debiéramos reanalizar nuestra idea de las emociones como centro. Puesto que hay diferentes modos de considerar a los afectos como centro de la enseñanza-aprendizaje tal vez sea necesario contemplar subtipos de concepciones integradoras de la relación emocional-cognitiva. Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cuál será exactamente la diferencia epistémica existente entre valorar de modo crítico las emociones de valencia positiva, y considerar un rol facilitador sobre el aprendizaje para las emociones de valencia negativa? Los resultados de la presente tesis no nos permiten arribar a conclusiones definitivas al respecto.

En cuarto lugar, como se explicitó en relación con los resultados del segundo estudio, nos parece que no podemos sacar conclusiones definitivas que se desprendan del cruce entre el tipo de agente que experimenta las emociones (docentes o alumnos) y el proceso

cognitivo específico involucrado (aprendizaje o enseñanza). Los resultados alcanzados mediante la utilización del cuestionario de dilemas nos dejan varias dudas respecto de este punto, ya que tal vez se trate de distinciones demasiado específicas como para ser estudiadas a través de un instrumento de aplicación masiva. Probablemente se requieran nuevos estudios, de orden cualitativo, que permitan comprender en profundidad las consecuencias que de dichos cruces se deriven.

En quinto lugar, resulta necesario examinar con mayor detalle las relaciones que pudiera haber entre la perspectiva que denominamos “integración emocional-cognitiva” y su fenomenología asociada. Si releemos los resultados del segundo subestudio realizado, recordaremos que respecto de este punto encontramos un perfil discursivo numeroso y compuesto por participantes asociados a dos tipos de concepciones diferentes. La hipótesis que planteamos para explicar estos resultados hacía referencia al hecho de que se trataba de análisis ortogonales, uno de carácter categorial, realizado sobre las diecisiete preguntas que conformaban la pauta de entrevista utilizada, y otro de tipo lexicométrico, realizado únicamente sobre dos de dichas preguntas. Debiésemos re-estudiar este tema en el futuro, puesto que no podemos descartar a priori que las diferencias encontradas obedezcan a otro tipo de variable involucrada.

En sexto lugar la investigación realizada no nos deja total claridad respecto de la conveniencia de considerar tres o cuatro concepciones diferentes para la evaluación de las concepciones ¿Debe considerarse aquella perspectiva que en el primer subestudio denominamos “Dualismo emocional-cognitivo” como una concepción en sí misma? Si recordamos, las razones que nos llevaron a reducir de cuatro a tres perspectivas entre el primer y el segundo estudio de la tesis, fueron de orden práctico. Aquello facilitó en múltiples

sentidos las comparaciones y análisis estadísticos que se realizaron. Por otra parte, si tenemos en cuenta, los resultados obtenidos en el segundo estudio en relación con el escenario denominado “aprendizaje de contenidos actitudinales”, tenemos que probablemente, más que una concepción en sí misma, la apreciación de los afectos de los estudiantes en relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales parece ser una característica universalmente reconocida por los docentes. No obstante, los resultados obtenidos mediante la presente investigación no nos permiten aseverar con seguridad lo anterior, y debiéramos considerar en el futuro nuevos estudios que analicen este punto en particular.

Finalmente, nos parece necesario reflexionar sobre las relaciones encontradas entre nuestras concepciones y aquellas que versan sobre la enseñanza-aprendizaje. Como hemos afirmado, se trataría de concepciones diferentes y complementarias, de modo que probablemente, estemos en frente de un nuevo campo de investigación que debiera permitir un gran avance hacia el futuro, a través de estudios que consideren de múltiples formas el cruce entre ambos tipos de concepciones. Sin embargo, otro modo de entender esta relación pudiera ser la consideración de nuestra investigación como una subespecificación del estudio de las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje llevada a cabo por otros autores (Pozo et al., 2006). En último término, lo que mediante esta tesis hemos estudiado, no son concepciones acerca del aprendizaje ni concepciones acerca de las emociones como estados particulares e independientes. Se trata de una investigación que ha examinado las perspectivas existentes entre los docentes acerca del grado de integración o separación con el cual se concibe la relación entre ambos procesos. ¿Cuál es entonces el contenido y cuál el continente entre ambos enfoques? Los resultados alcanzados mediante la presente investigación no nos permiten arribar a conclusiones definitivas sobre

este punto. Deberemos avanzar en el futuro hacia una mejor comprensión de los vínculos conceptuales existentes entre ambos enfoques, puesto que finalmente, aquello se relaciona directamente con nuestras propias perspectivas como investigadores respecto de la mente humana.

Referencias

- Abbio, G. (2004). El modelo de “flujo” de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista electrónica de didáctica*.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of genetic psychology*, 171(2), 101-115. doi:10.1080/00221320903548084
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *Serie Documentos de trabajo Escuela de Educación Universidad de San Andrés*, (págs. 1-30). Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En M. C. Davini, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (págs. 39-80). Buenos Aires: Papers editores.
- Antecol, H., Eren, O., & Ozbeklik, S. (2012). *The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment*.
- Aparicio, J. A. (2007). Concepciones implícitas del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Universidad Autónoma de Madrid. Tesis Doctoral*.
- Arbuthnott, K. (2005). The Effect of Repeated Imagery on Memory. *Applied Cognitive Psychology*, 843-846.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson, & G. Claxton, *El profesor intuitivo* (págs. 95-112). Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2010). *El profesor intuitivo*. (T. Atkinson, & G. Claxton, Edits.) Barcelona: Octaedro.
- Baccala, N., & De la Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las teorías implícitas o concepciones de enseñanza. En M. RAJMAN, & J. CHAPPELLIER (Edits.), *Analyse Statistique des Données Textuelles* (págs. 519-526). Lausanne: EPFL.
- Bächler, R. (2004). De la Psicología de la Gestalt a la Psicoterapia Gestalt. *Figura y Fondo*(15), 27-33.
- Bächler, R. (2006). Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado a través de la intencionalidad. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 2(4), 432-438.
- Bächler, R. (2014). El cognitivismo y la negación de la mente: Influencia del dualismo cartesiano. *Panorama*, 8(14), 47-58.
- Bächler, R., & Poblete, O. (2012). Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. *Anales de psicología*, 28(2), 490-504.
- Bächler, R., & Pozo, J.-I. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes / ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 1-38.
- Bächler, R., Pozo, J.-I., & Schehuer, N. (2016). How teachers feel when they speak of the emotions involved in teaching-learning processes. *En preparación. Campus San Felipe Universidad de Playa Ancha*.
- Ballesteros, S. (1992). La representación del conocimiento en los sistemas conexionistas. *Psicothema*, 4(2), 343-354.
- Ballesteros, S. (1993). Representaciones analógicas en percepción y memoria: imágenes, transformaciones mentales y representaciones estructurales. *Psicothema*, 5(1), 7-19.

- Barret, L. F., & Russell, J. (2015). *The Psychological Contruction of Emotion*. London: Guilford Press.
- Barrett, L. (2006). Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46.
- Barrett, L. F. (2011). Constructing emotion. *Psychological Topics*, 3(20), 359-380.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K., & Gross, J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology*(56), 373-403.
doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085709
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. d., Pozo, J. I., De la cruz, M., & Scheuer, N. (2006). La lexicometría aplicada al estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores de piano con distinta experiencia docente. JADT 2006 : 8es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles.
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., & Anderson, S. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50, 7-15.
- Bechtel, W., & Graham, G. (Edits.). (1998). *A Companion to Cognitive Science*. MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1060-1063. doi:10.1073/pnas.0910967107
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational Leaders and Emotions: An International Review of Empirical Evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85 (1), 129–167.
- Berman, M. (1987). *El Reencantamiento del Mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bertoglia, L. (2005). La Ansiedad y su Relación con el Aprendizaje. *Psicoperspectivas*, IV, 13-18.
- Bibou-nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20, 209-217.
- Bode, S., He, A., Soon, C., Trampel, R., Turner, R., & Haynes, J. (2011). Tracking the Unconscious Generation of Free Decisions Using Ultra-High Field Fmri. *PLoS ONE*, 6(6), e21612. doi:10.1371/journal.pone.0021612.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*(22), 218–224.
doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Brentano, F. (1935). *Psicología desde un punto de vista empírico*. Madrid: Revista de Occidente.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149. doi:10.1111/j.1467-6494.1985.tb00361.x
- Broncano, F. (2006). Sujeto y subjetividad en la mente extensa. *Revista de Filosofía*, 31(2), 109-133.
- Brown, N. J., Sokal, A. D., & Friedman, H. L. (2013). The Complex Dynamics of Wishful Thinking: The Critical Positivity Ratio. *American Psychologist*, 68(9), 801-813.
doi:10.1037/a0032850
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning* (1991 ed.). (J. C. Gómez, & J. Linaza, Trads.) Harvard, EEUU: Harvard University Press.
- Buck, R. (1999). The biological affects: a typology. *Psychological review*, 106(2), 301–336.

- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En H. Fives, & M. Gregoire Gills, *International Handbook Research on Teachers' Beliefs* (Vol. 42, págs. 66-84). New York: Routledge. doi:10.3102/00028312042004697
- Buehl, M., & Alexander, P. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42, 697-726.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8. doi:10.1016/0742-051X(91)90053-R
- Calvo, F. (2007). *Arquitecturas de la cognición. Mente = Cerebro + Cuerpo + Medio*. Murcia: Quaderna.
- Carrell, S. E., Page, M. E., & West, J. E. (2010). Sex and Science: How Professor Gender Perpetuates the Gender Gap? *Quarterly Journal of Economics*, 125(3), 1101-1144. doi:10.3386/w14959
- Casado, C., & Colomo, R. (Septiembre de 2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47, 10. Recuperado el 22 de Julio de 2015, de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
- Chalmers, D. (1999). *La mente Consciente. En busca de una teoría fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Chalmers, D. J. (1995). The puzzle of conscious experience. *Scientific American.*, 273(6), 80-86.
- Chalmers, D. J. (1999). *La mente Consciente. En busca de una teoría fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Chalmers, D. J. (2010). *The Character of Consciousness*. Oxford: University Press.
- Chan, D. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795. doi:10.1016/j.paid.2003.07.007
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- Charland, L. (2005). The Heat of emotion. Valence and the demarcation problem. *Journal of Consciousness Studies.*, 12(8-10), 82-102.
- Choliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 19 de agosto de 2013, de www.uv.es/=choliz
- Churchland, P. (1981). Eliminative Materialism and Propositional Attitudes. *The Journal of Philosophy*, 78(2), 67-90.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. (G. Sánchez, Trad.) Madrid: Paidós.
- Clark, A. (2001). *Mindware*. New York: Oxford University Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed., págs. 255-296). New York: Mcmillan.
- Claxton, G. (2005). *The Wayward Mind. An Intimate History of the Unconsciousness*. London: Time Warner Book Group.
- Coll, C., & Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2). Alianza.

- Cordero, C., & Aguado, T. (2015). Educación para la ciudadanía, una asignatura a debate. Normativa, manuales y práctica escolar en España. *Diálogo Andino*(47), 45-58.
- Coull, J., & Nobre, K. (2008). Dissociating explicit timing from temporal expectation with fMRI. *Current opinion in neurobiology*, 18(2), 137-144. doi:10.1016/j.conb.2008.07.011
- Craig, C. (2007). *The potential dangers of a systematic, explicit approach to teaching social and emotional skills (SEAL)*. London: Centre for Confidence and Well-being.
- Crane, T. (2003). The intentional Structure of consciousness. En A. Jokic, & Q. Smith, *Consciousness: New Philosophical Perspectives*. Oxford and New York: University Press.
- Crivisqui, E. (1993). *Análisis Factorial de Correspondencias. Un instrumento de investigación en ciencias sociales*. Asunción: Laboratorio de Informática Social de la Universidad Católica de Asunción.
- Cubukcu, F. (2013). The significance of teacher's academic emotions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 649–653.
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (2010). *En Busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (7ª ed.). Madrid: Crítica.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259. doi:10.1080/09518390701281751
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus [en línea]*, 12([Fecha de consulta: 30 de abril de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?>). Recuperado el 30 de abril de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echeñique, M., & Pozo, J. I. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*(354), 689-712.
- De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana UNESCO.
- Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar*. Madrid: Paidós.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dimberg, U., & Thunberg, M. (1998). Rapid facial reactions to emotional facial expressions. *Scandinavian Journal of Psychology*(9), 39-45.
- Doménech, J., & Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Duncan, S., & Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: a neurobiological analysis. *Cogn Emot.*, 21(6), 1184-1211. doi:10.1080/02699930701437931
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture and Psychology*, 5(3), 271-291. doi:10.1177/1354067X9953001
- Ehrenreich, B. (2011). *Sonríe o muere: La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner Noema.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Henry Holt and Co.
- Epstein, S., & Pacini, R. (2000/2001). The influence of visualization on intuitive and analytical information processing. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(3), 195-216. doi:10.2190/G4VG-AKQP-2Q91-JQHP

- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher education*, 10(2), 117-133. doi:10.1080/03075078512331378549
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Feldman, L. (2006). Valence is a basic building block of emotional life. *Journal of Research in Personality*, 40(1), 35-55. doi: 10.1016/j.jrp.2005.08.006
- Fernández, M. R., Palomero, J. E., & Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández, Mariano; Gutiérrez, Marta. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal.
- Fernández, S. (1999). Epistemología y Psicoanálisis ¿Ciencia, Hermenéutica o Ética? *Cinta de Moebio*.(5), 64-71.
- Finke, R., Ward, T., & Smith, S. (1992). *Creative Cognition Theory, Research, and Applications*. Cambridge: The MIT Press.
- Flanagan, O. (1991). *The Science of the Mind*. Massachusetts, USA: MIT Press. Massachusetts: MIT Press.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Fodor, J. (1995). La persistencia de las actitudes. En E. Rabossi, *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva* (págs. 69-101). Buenos Aires: Paidós.
- Fodor, J. (2003). *La mente no funciona así*. Madrid: Siglo XXI.
- Fredrickson, B., & Losada, M. (Oct de 2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686. doi:10.1037/0003-066X.60.7.678
- Fridja, N., Manstead, A., & Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. En N. Fridja, A. Manstead, & S. Bem (Edits.), *Emotions and Beliefs* (págs. 1-9). Paris: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive science*. New York: Routledge.
- García, M., & Vilanova, S. (2008). Las representaciones sobre el aprendizaje de los alumnos de profesorado. Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemática en formación. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 3(2), 27-34.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento educativo*, 40(1), 65-85.
- García-Vega, L. (2010). *Análisis psichistórico de la obra de Martín E.P. Seligman*. Madrid: Tesis Doctorado Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gatto, J. (2000). *The underground history of American education: A school teacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*. New York: Oxford Village Press.
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the Creation of Meaning. A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective*. Illinois: Northwestern University Press.
- Ginsburg, M., & Newman, K. (1985). Social inequalities, schooling, and teacher education. *Journal of teacher education*, 36(2), 49-54. doi:10.1177/002248718503600211

- Goetz, T., & Hall, N. (2014). Academic boredom. En R. Pekrun, & Linnenbrick-García, *International handbook of emotion in education* (págs. 311-330). New York: Routledge.
- Gómez López, L. F. (21 de Noviembre de 2003). Las Teorías Implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Gómez, J. C., & Núñez, M. (1998). La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 21(84), 5-32.
- González-Castán. (1999). *La conciencia errante. Introducción crítica a la filosofía de la psicología*. Madrid: Tecnos.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gregoire, M., Hardin, C., & Hardin, G. (2015). A "HOT" MESS Unpacking the Relation Between Teachers' Beliefs and Emotions. En H. Fives, & G. Michelle Gregoire, *International Handbook Research on Teachers' Beliefs* (págs. 230-245). New York: Routledge.
- Griffiths, P. E. (1997). *What Emotions Really Are: The Problem of Psychological Categories*. Chicago: University of Chicago.
- Grossman, M., & Wood, W. (1993). Sex Differences in Intensity of Emotional Experience: A Social Rol Interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1010-1022.
- Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R., & Fan, J. (2013). Cognition--Emotion Integration in the Anterior Insula. *Cerebral Cortex*, 23(1), 20-27. doi:10.1093/cercor/bhr367
- Gürol, A., Özeran, M. G., & Yalçın, H. (2010). (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246–3251. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.496
- Hagelskamp, C., Brackett, A., M., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *Am J Community Psychol*(51), 530–543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*(43), 495-513.
- Hanrahan, C., & Vergeer, I. (2001). Multiple uses of mental imagery by professional modern dancers. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(3), 231-255. doi:10.2190/RLBE-XQK9-C65F-X05B
- Hargreaves, A. (s.f.). The emotional geographies of teaching. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Nwe Orleans.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and teaching education*, 14(8), 835-854. doi:10.1016/S0742-051X(98)00025-0
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. doi:10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence. The Quest for Educational Excellence*. London: Gorwin-Sage.
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., Amodio, D. M., & Gable, P. A. (2011). Attitudes toward emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1332-1350. doi:10.1037/a0024951

- Hartman, G. (1990). The intrinsic quality of experience. *Philosophical perspectives*, 4, 31-52. doi:10.2307/2214186
- Haugeland, J. (1981). *Mind Design*. Cambridge: The MIT Press.
- Held, B. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9-46. doi:10.1177/0022167803259645
- Hergenhahn, B. (2001). *Introducción a la historia de la psicología*. Ciudad de México: Paraninfo.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*. Barcelona: Destino.
- Hogarth, R. (2002). *Educación la intuición. El desarrollo del sexto sentido*. Barcelona: Paidós.
- Honey, P., & Mumford, A. (2006). *The learning styles helper's guide*. U.K.: Peter Honey publications Ltda.
- Horgan, T., & Tienson, J. (2002). The intentionality of phenomenology and the phenomenology of intentionality. En D. Chalmers, *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings*. Oxford University Press (2002). Oxford: University Press.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048. doi:10.1016/j.tate.2011.03.010
- Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., & Rastier, F. (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Humphrey, N. (1995). *Una historia de la mente. La evolución y el nacimiento de la conciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Hurlburt, R. T., & Akhter, S. A. (2008). Unsymbolized Thinking. *Consciousness and Cognition*(17), 1364–1374.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jackendoff, R. (1998). *La Conciencia y la Mente Computacional*. Madrid: Visor.
- Jackson, F. (1986). What Mary Didn't Know. *The Journal of Philosophy*, 83(5), 291-295. doi:10.2307/2026143
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas* (Sexta ed.). Madrid: Morata.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M., & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity). *Psychology in the Schools*, 41(1), 67-79. doi:10.1002/pits.10139
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. (J. Gómez, & M. Núñez, Trans.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Kashdan, T. B., Feldman Barrett, L., & McKnight, P. E. (2015). Unpacking Emotion Differentiation: Transforming Unpleasant Experience by Perceiving Distinctions in Negativity. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 10-16. doi: 10.1177/0963721414550708
- Kashdan, T. B., Young, K. C., & Machell, K. A. (2014). Positive Emotion Regulation: Addressing Two Myths. *COPSYC*.
- Katz, L. (1993). *Distinctions between Self-Esteem and Narcissism: Implications for Practice*. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series N°5.
- Kealy, K., & Arbuthnott, K. (2003). Phenomenal Characteristics of Co-Created Guided Imagery and autobiographical memories. *Applied Cognitive Psychology*, 801-818.
- Kihlstrom, J. F. (1990). The psychological unconscious. En O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin, *Handbook of personality: Theory and research* (págs. 445-464). New York: Guilford.

- Klein, N. (2010). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Madrid: Paidós.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kuldas, S., Hairul Nizam, I., & Hashim, S. (2013). How thinking works: The challenge of teaching how to think. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 97(6), 368 – 376. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.247
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Laurin-Bowie, C. (2009). *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también. Las Personas con Discapacidad Intelectual y sus Familias Hablan sobre la Educación para Todos, Discapacidad y Educación Inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Leal Soto, F. (2005). Efecto de la formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*(34/5), 1-16.
- LeDoux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Leventhal H, S. K., & 1:. (1987). The relationship of emotion to cognition: a functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1(1), 3–28.
- Leys, R. (2011). The Turn to Affect: A Critique. *University of Chicago Press*, 37(3), 434-472.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López-Iñiguez, G., Pozo, J., & De Dios, M. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*, 42, 157-176. doi:10.1177/0305735612463772
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Manzotti, R. (2006). Consciousness and Existence as a Process. *Mind & Matter*, 4(1), 7-43.
- Martin, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharroman, A., & Villalon, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. d. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martin, & M. De la Cruz, *NUEVAS FORMAS DE PENSAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. Las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 171-187). Barcelona: Grao.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martin, A., & Pérez Echeverría, M. d. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221.

- Maya, T., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit Theories of Emotion: Affective and Social Outcomes Across a Major Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 731–744.
- McCarthy, B., & McCarthy, D. (2006). *Teaching around the 4MAT cycle: designing instruction for diverse learners*. California: Corwin Press.
- Miller, A. (2008). A Critique of Positive Psychology or the new science of happiness. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 591-608. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, 10, 221-233.
- Morris, C. G., & Maisto, A. (2005). *Psicología*. México DF: Pearson Educación.
- Murillo, J., & Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: UAM Ediciones.
- Nagel, T. (1974). What is like to be a bat. *Philosophical review* 82, (1974), 83(4), 435-450. doi:10.2307/2183914
- Nagel, T. (2000). *Otras mentes*. Gedisa.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328. doi:10.1080/0022027870190403
- Nieto, S. (2014). Public schools and the work of teachers. En S. Nieto, *¿Why we teach now?* (págs. 9-20). New York : Teachers college press.
- Nisbett, R., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310. doi: 10.1037//0033-295X.108.2.291
- Noë, A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press.
- Núñez, R., & Freeman, W. (Edits.). (2000). *Reclaiming cognition. The primacy of action, intention and emotion*. Thorverton: Imprint academic.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La Inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Op, t. E., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' Emotions: A Key Component of Self-Regulated Learning? En P. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion in Education* (págs. 185-204). San Diego: Academic Press.
- Oxfam Internacional. (2016). *Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema*. Oxford: Oxfam GB.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. New York: Mc Graw Hill.
- Parrot, W. G. (1995). The heart and the head. Everyday Conceptions of Being Emotional. En J. A.-D.-M. Russell, A. S. Manstead, & J. Wellenkamp, *Everyday Conceptions of Emotion. An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Emotions* (págs. 73-84). Netherlands: Kluwer Academic Publishers .
- Pecharroman, I.-, P. (2006). ¿Cómo sé que es verdad? Epistemologías intuitivas de los estudiantes sobre el conocimiento científico. *Investigações em ensino de ciencias*, 11(2), www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497-506. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.014

- Pekrun, R., & Linnenbrick-García, L. (2015). *International Handbook of Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Pérez Echeverría, M. d., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. d. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pessoa, L. (2013). *The cognitive-emotional brain: from interactions to integration* (First ed.). Cambridge: MIT Press.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Pinker, S. (2000). *¿Cómo funciona la mente?* Barcelona: Destino.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89(4), 344-350. doi:10.1511/2001.4.344
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2000). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127 - 152. doi:10.1080/17405620344000022
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana Mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal* (Primera ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J.-I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Prieto-Ursúa. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17(3), 319-338.
- Prosen, S., Smrtnik, H., & Poljsak Skraban, O. (2013). Observing teachers' emotional expression in their interactions with students . *The new educational review*, 31(1), 75-85.
- Putnam, H. (1994). *La herencia del pragmatismo*. Barcelona: Paidós.
- Putnam, H. (2006). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.
- Rabosi, E. (1995). *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ramachandran, V., & Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro*. Debate.
- Randon, W., & Menges, R. (1991). How practice is shaped by personal theories. *New directions for teaching and learning*, 45, 7-14. doi:10.1002/tl.37219914504
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700–707. doi:10.1016/j.system.2009.09.013

- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 30 de Abril de 2016, de <http://dle.rae.es/?id=L4n4aln>
- Real Academia Española de la Lengua. (21 de Mayo de 2016). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Madrid, España. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=A6TNzII>
- Reber, A. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology*, 118(3), 219-235.
- Reeve, M. J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc Graw Hil.
- Riviere, A. (1995). Mentes, cerebros y cómputos: ¿Problemas o Misterios? En F. Mora, *El problema cerebro-mente*. (págs. 73-134). Madrid: Alianza Universidad.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas: Una Aproximación al Conocimiento Cotidiano*. Madrid: VISOR.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema "no directivo"*. Barcelona: Paidós.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD: University Press of America.
- Rosenthal, D. (1994). Identity theories. En S. Guttenplan, *A companion to the Philosophy of Mind* (págs. 340-351). Oxford: Blackwell.
- Rumelhart, D. (1989). The architecture of mind: A connectionist approach. En I. Posner, *The architecture of cognition* (págs. 133-156). Cambridge: The MIT Press.
- Russel, J. (2005). Emotion in Human Consciousness Is Built on Core Affect. *Journal of Conscoiusness Studies*, 12(8-10), 26-42.
- Russell, J., & Barret, L. F. (1999). Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotions: Dissecting the Elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 805-819.
- Russell, J., & Barrett, L. (1999). Core Affect, Prototypical Emotional Episodes, and Other Things Called Emotions: Dissecting the Elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805-819.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental* (Vol. 4). (E. Rabosi, Trad.) Barcelona: Paidós.
- San Fabian, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. (M. d. deporte, Ed.) *Revista de Educación*, 9-28.
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 455-474.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers Lives. En P. Schutz, & M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers Lives* (págs. 3-11). New York: Springer.
- Searle, J. (1996). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Searle, J. (2000). *El misterio de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (2004). *Mente, lenguaje y sociedad*. Madrid: Alianza.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 616-621.
- Sinatra, G. M., Broughthon, S. H., & Lombardi, D. (2014). Emotions in Science Education. En R. Pekrun, & L. Linnenbrick-García, *International Handbook of Emotions and Education* (págs. 435-436). New York: Routledge.

- Singer, J. (2008). *Imaginería en psicoterapia*. México DF: El Manual Moderno.
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- Sparrow, C. (2003). ¿Es el psicoanálisis una ciencia? *Revista de Psicología de la UNMSM*, 6(2), 45-51.
- Stein, N. L., & Jewett, J. L. (1986). A conceptual analysis of the meaning of negative emotions: Implications for a theory of development. En C. E. Izard, & P. B. Read (Edits.), *Measuring emotions in infants and children, Vol. 2, Cambridge studies in social and emotional development* (págs. 238-267). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Sterr, A., Shen, S., Zaman, A., Roberts, N., & Szameitat, A. (2007). Activation of SI is modulated by attention: a random effects fMRI study using mechanical stimuli. *Neuroreport*(18), 607--611.
- Stout, M. (2000). *The feel-good curriculum: the dumbing down of america's kids in the name of self-esteem*. Da Capo Press.
- Strapparava, C., Valitutti, A., & Stock, O. (2006). The Affective Weight of Lexicon. *Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Genoa.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327- 358.
- Sykes, C. J. (1995). *dumbing down our kids: why american children feel good about themselves but can't read, write, or add*. St. Martin's Press.
- Tamir, M. (2009). What Do People Want to Feel and Why? Pleasure and Utility in Emotion Regulation. *Current directions in psychological science*, 18(2), 101-105.
- Tirapu-Ustárriz, A., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente ? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- Tortosa, F., & Civera, C. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Turing, A. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*.
- Varela, F. (1988). *Conocer: Las Ciencias Cognitivas*. Paris: Editions du Seuil.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *De Cuerpo Presente, Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, J. (2005). Mentes híbridas: cognición, representaciones externas y artefactos epistémicos. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(18).
- Venturelli, A. (2011). Expandiendo el Espacio de Búsqueda para una Ciencia de la Conciencia Perceptual. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 29-43.
- Villamil, L. (2008). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. *Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid*(38), 25.
- Ward, J. (1963). Hierarchical Groupings to optimise an objective function. *Journal of the American Statistical Association*(58), 236-244.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636.
- Wozniak, R. (1992). *Bryn Mawr College*. Obtenido de <http://serendip.brynmawr.edu/Mind/>

ANEXOS

Anexo I: Pauta para la validación de los criterios conceptuales por parte de los jueces
expertos

¿DÓNDE CLASIFICARÍA USTED ESTE TROZO DE ENTREVISTA?

I. Instrucciones

El presente documento se enmarca en el contexto de una investigación destinada a conocer las concepciones que distintos tipos de docentes tienen, sobre las relaciones existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como parte de este proyecto, se requiere validar los indicadores que sobre el tema se han construido. Como ya fue expuesto en el marco conceptual entregado, existen 5 indicadores que permiten diferenciar entre las diferentes concepciones, tal y como se resume en la siguiente tabla.

Indicador
<u>Primer indicador :</u> Foco de atención colocado al hablar de las emociones y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje
<u>Segundo indicador:</u> Claridad de las distinciones emocionales
<u>Tercer indicador:</u> Tipos de aprendizaje sobre los cuales se establecen espontáneamente relaciones con las emociones
<u>Cuarto indicador:</u> Rol de las emociones de valencia negativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
<u>Quinto indicador:</u> Rol de las emociones de valencia positiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para cada indicador hemos seleccionado cuatro extractos de entrevistas reales. Sobre el cuadro que hay debajo de cada extracto, usted debe marcar con una “x” en la categoría que mejor represente las características del discurso del docente, de acuerdo a su juicio personal, teniendo como base, la información entregada en el documento “Marco Conceptual”. Además, al final de cada extracto, hemos dejado un espacio en blanco, con el objetivo de que pueda consignar allí, si lo desea, cualquier comentario que le parezca pertinente realizar.

INDICADOR N° 1:

Foco de atención colocado al hablar de las emociones y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje

PRIMER EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Si, de seguro juegan un papel. Por ejemplo cuando se transmite alegría, y se contagia a los demás. Hay que buscar el lado positivo de las cosas. Por ejemplo, nosotros en clases, muchas veces empezamos con un chiste y los alumnos se ríen y eso hace cambiar el clima.

¿Dónde cree usted que está colocado el foco de atención de las emociones en el extracto anterior?	Emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

SEGUNDO EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Efectivamente. Yo soy un convencido de que la educación es un conjunto de emociones más un contenido que hace de eje. No puede existir aprendizaje si no hay emociones involucradas. Las emociones toman el rol, en ciertos casos, de mediadoras, modulando qué queremos lograr, cómo lo vamos lograr, y conectando el aprendizaje con las experiencias personales.

¿Dónde cree usted que está colocado el foco de atención de las emociones en el extracto anterior?	Emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

TERCER EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

De todas maneras, porque si tú logras emocionar, les das un cierto valor a lo que estás enseñando. Si el niño se emocionó, entonces el aprendizaje será más significativo

¿Dónde cree usted que está colocado el foco de atención de las emociones en el extracto anterior?	Emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una “X”		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

CUARTO EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Claro. Yo me doy cuenta que hay muchos niños que tienen problemas, y uno no puede esconder la cabeza frente a esta realidad. Uno como educadora, debe buscar estrategias para ayudar a que los niños sean más felices, a qué disfruten el estar en la escuela, el aprender.

¿Dónde cree usted que está colocado el foco de atención de las emociones en el extracto anterior?	Emociones como contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje	Emociones como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una “X”		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

INDICADOR Nº 2:

Claridad de las distinciones emocionales

PRIMER EXTRACTO

¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases?

Muchas veces ocurre que cuando los alumnos expresan sus problemas algunos que son más sensibles lloran. Por ejemplo el otro día los niños expresaron el tema de la violencia intrafamiliar y salieron cosas muy fuertes y que la mamá le pegaba al papá, que hay familias donde se venden drogas. Yo lo que trato, es de estar siempre con ellos, de ayudarlos en todo lo que lo que se pueda, a sacar sus emociones, porque eso contribuye al proceso de aprendizaje.

¿Qué tan clara es la comprensión sobre las emociones que presenta el extracto anterior?	Baja. Prácticamente no distingue las emociones respecto de otro tipo de fenómenos objetivos. El entrevistado se bloquea cuando se le solicita referirse a las emociones y/o las confunde con conductas	Media. El sujeto comprende el carácter subjetivo o mental de las emociones, sin embargo, confunde términos emocionales con otros de tipo cognitivo y/o reduce las emociones a la motivación
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

SEGUNDO EXTRACTO**¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases?**

Bueno hay muchos niños tienen problemas familiares y uno ve que están faltos de energía, no tienen ganas de participar, se puede dar en cualquier situación de la clase.

¿Qué tan clara es la comprensión sobre las emociones que presenta el extracto anterior?	Baja. Prácticamente no distingue las emociones respecto de otro tipo de fenómenos objetivos. El entrevistado se bloquea cuando se le solicita referirse a las emociones y/o las confunde con conductas	Media. El sujeto comprende el carácter subjetivo o mental de las emociones, sin embargo, confunde términos emocionales con otros de tipo cognitivo y/o reduce las emociones a la motivación
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

TERCER EXTRACTO

¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases?

Tristeza. Yo trabajo con niños chicos, que son súper vulnerables. Entonces frente a cosas mínimas ellos se ponen tristes, se “bajonean” y se quedan toda la clase ahí, sin participar, y se pierde la concentración.

¿Qué tan clara es la comprensión sobre las emociones que presenta el extracto anterior?	Baja. Prácticamente no distingue las emociones respecto de otro tipo de fenómenos objetivos. El entrevistado se bloquea cuando se le solicita referirse a las emociones y/o las confunde con conductas	Media. El sujeto comprende el carácter subjetivo o mental de las emociones, sin embargo, confunde términos emocionales con otros de tipo cognitivo y/o reduce las emociones a la motivación
Marque con una “X”		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

CUARTO EXTRACTO**¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases?**

Yo soy empático y me coloco en el lugar del alumno. Trato de darles una autoridad fuerte, pero amable, es decir que me perciban a mi fuerte, pero también con esa capacidad de corregirles. Así no hay necesidad de decirles: “¡cállate!” “¡siéntate!” Entonces los alumnos me escuchan y me dicen “bueno profesor, me siento” Al hacer que me escuchen logro mucho más.

¿Qué tan clara es la comprensión sobre las emociones que presenta el extracto anterior?	Baja. Prácticamente no distingue las emociones respecto de otro tipo de fenómenos objetivos. El entrevistado se bloquea cuando se le solicita referirse a las emociones y/o las confunde con conductas	Media. El sujeto comprende el carácter subjetivo o mental de las emociones, sin embargo, confunde términos emocionales con otros de tipo cognitivo y/o reduce las emociones a la motivación
Marque con una “X”		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

INDICADOR Nº 3:

Tipos de aprendizaje sobre los cuales se establecen espontáneamente relaciones con las emociones

PRIMER EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Claro que sirven. Yo tengo un alumno que es muy competitivo, y un poco envidioso diría yo, como que le cuesta lograr algunas cosas. Llevamos un tiempo trabajando este tema en el curso, que no se trata de competir, que aquí somos todos distintos y que venimos a aprender, cada uno a su ritmo.

¿Cuál es la relación que se aprecia entre las emociones y el aprendizaje en el extracto anterior?	Ninguna. El sujeto no establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje o tiene muchas dificultades para hacerlo	El sujeto establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje de competencias genéricas exclusivamente (desarrollo personal o relaciones interpersonales)
Marca con una “X”		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

SEGUNDO EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

A esta edad es todo un tema el aprender a expresar las emociones. Saber, por ejemplo, decir las cosas sin herir al otro, o aprender a controlar algunos impulsos. Entonces, yo como profesora, debo velar por el desarrollo de los niños, que haya buen clima en la clase, y que cada uno se desarrolle en su individualidad.

¿Cuál es la relación que se aprecia entre las emociones y el aprendizaje en el extracto anterior?	Ninguna. El sujeto no establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje o tiene muchas dificultades para hacerlo.	El sujeto establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje de competencias genéricas exclusivamente (desarrollo personal o relaciones interpersonales)
Marca con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

TERCER EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Bueno, las emociones ellos las expresan. Por ejemplo, cuando comentan lo que se dicen entre ellos. Ahí aprovechamos de reírnos todos y luego seguimos trabajando. Esa es la manera de expresar su alegría. El profesor no puede ser tan cuadrado, tiene que darles también el espacio para que ellos puedan expresarse. Si tú no les das los espacios para que ellos se expresen, tampoco tiendes a conocerlos y uno tiene que conocerlos, saber cómo se portan, cuáles son sus habilidades, cuáles son sus intereses.

¿Cuál es la relación que se aprecia entre las emociones y el aprendizaje en el extracto anterior?	Ninguna. El sujeto no establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje o tiene muchas dificultades para hacerlo.	El sujeto establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje de competencias genéricas exclusivamente (desarrollo personal o relaciones interpersonales)
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

CUARTO EXTRACTO

¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Si, si yo creo que sí, porque yo creo que eso mismo les distrae, cuando están como muy alterados. Andan siempre alterados los niños, estos que toman pastillitas, tú los tocas y saltan. Y también tristes algunos, sí, porque yo la alegría que veo en ellos es como una alegría disfrazada, debido a todos los problemas que tienen detrás. Todos los niños son un problema diferente, porque tengo una variedad, una gama de problemas sociales en el curso.

¿Cuál es la relación que se aprecia entre las emociones y el aprendizaje en el extracto anterior?	Ninguna. El sujeto no establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje o tiene muchas dificultades para hacerlo.	El sujeto establece relaciones entre las emociones y el aprendizaje de competencias genéricas exclusivamente (desarrollo personal o relaciones interpersonales)
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

INDICADOR Nº 4:

Rol de las emociones de valencia negativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

PRIMER EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc.), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Si tú sueltas esa rabia, tú puedes ser franco con los muchachos, decirles tengo rabia por esto. Pasa que ustedes no están aprendiendo, nos hemos quedado más de cuatro clases pegados en la multiplicación, por ejemplo, de fracciones, ¿Qué pasa muchachos? Y te descargas, pero buscando el dialogo, y también que los muchachos te hablen, entregar condiciones para que den respuesta a eso. Eso puede canalizar, cambiar un poco la percepción, y decir, bien, pongámonos las pilas pongámonos a trabajar.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones desagradables son siempre un obstáculo para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones desagradables pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

SEGUNDO EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc.), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Bueno en cierta forma uno tiene que dejar todo lo que es eso fuera del trabajo, fuera del colegio. Porque los niños perciben todo. Por ejemplo, cuando uno llama la atención, no hacerlo tan fuertemente, porque a nadie le gusta que le griten. Hablar con buenas palabras y no demostrar que uno tiene rabia con ellos, porque ningún niño aprende a través de los gritos. Prefiero conversar con el alumno que no tiene buena conducta, en los recreos, en la sala, entonces no demuestro rabia delante de ellos, pero sí me gusta que haya un clima de respeto dentro de la sala, porque es así como se logran los aprendizajes.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones desagradables son siempre un obstáculo para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones desagradables pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marca con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

TERCER EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc.), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Los alumnos tienen muchos problemas, de madurez, problemas que traen de la casa, pena, rabia, que el papá le pegó a la mamá, la mamá le pegó al papá. Y todo eso lo descargan aquí. Uno tiene que ser capaz de contener esas emociones desagradables, y poder transformarlas en una experiencia buena.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones desagradables son siempre un obstáculo para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones desagradables pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

CUARTO EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc.), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El alumno al sentirse mal coloca un muro al aprendizaje. Entonces yo como profesora tengo que volver y decirle a los chiquillos, “mira yo te voy a enseñar de otra manera”. Tengo que trabajar casi en forma individual. Y ahí el niño va aprendiendo. Hay chiquillos que llenan totalmente negativos el día lunes.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones desagradables son siempre un obstáculo para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones desagradables pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una “X”		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

Indicador N° 5:

Rol de las emociones de valencia positiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

PRIMER EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Bueno, cuando la alegría se transforma en algo incontrolable, no se puede hacer clase. Si estamos todos con un ataque de risa y no eres capaz de decir: ya pasó el chiste, y saber separar los tiempos, los momentos, es obvio que ahí estos estados pueden ser negativos. Por eso el profesor tiene que manejar las emociones, los tiempos, sobre todo con los niños más chicos.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones agradables son siempre favorecedoras para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones agradables pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una “X”		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--	--

SEGUNDO EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Con la alegría todo se hace mejor. Si el alumno viene entusiasmado y el profesor tiene una clase con recursos que permitan captar la atención del niño, los aprendizajes son más concretos, más claros, más eficientes. El aprendizaje se hace significativo para ellos.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones agradables son siempre favorecedoras para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones agradables pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

TERCER EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Hay algunas ocasiones en las cuales a los profesores, por estar muy entusiasmados se nos pasa la mano. Por ejemplo cuando uno hace un chiste, aunque sea bien intencionado y uno lo haga porque está contento, eso puede a veces dificultar el aprendizaje de algunos alumnos, porque se sientan ofendidos o asustados. Hay que ser cuidadoso, tratar de no ofender, porque con el chiste puedes lograr cercanía, pero también dañar al otro.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones agradables son siempre favorecedoras para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones agradables pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

CUARTO EXTRACTO

¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad), qué influencia tienen estas emociones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Una cosa es ser alegre y otra cosa es ser chistosa. Yo no hago chistes en la sala de clases. Yo transmito mi energía a través de las clases, soy muy gesticuladora, y voy poniendo ejemplos, y voy contando historias, y creo que los niños perciben que yo soy muy feliz, que estoy muy contenta. Pero una cosa es esa, y otra distinta es el profesor que cuenta chistes. Yo aprovecho el tiempo, no tengo tiempos muertos, y mis alumnos están acostumbrados a este ritmo.

¿Cuál es el rol que se le asigna a las emociones de valencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el extracto anterior?	El sujeto considera que las emociones agradables son siempre favorecedoras para la enseñanza-aprendizaje	El sujeto considera situaciones en las cuales las emociones agradables pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Marque con una "X"		

Escriba a continuación cualquier comentario que le parezca pertinente

--

Anexo II: Resultados de la validación inter-jueces

RESULTADOS GENERALES PROCESO EVALUACIÓN INTER-JUECES

		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Kappa
PRIMER INDICADOR	Extracto 1	1	1	1	1
	Extracto 2	2	2	2	
	Extracto 3	2	2	2	
	Extracto 4	1	1	1	
SEGUNDO INDICADOR	Extracto 5	1	1	1	1
	Extracto 6	2	2	2	
	Extracto 7	2	2	2	
	Extracto 8	1	1	1	
TERCER INDICADOR	Extracto 9	2	2	2	1
	Extracto 10	2	2	2	
	Extracto 11	1	1	1	
	Extracto 12	1	1	1	
CUARTO INDICADOR	Extracto 13	2	2	2	0.83
	Extracto 14	1	1	1	
	Extracto 15	2	2	1	
	Extracto 16	1	1	1	
QUINTO INDICADOR	Extracto 17	2	2	2	1
	Extracto 18	1	1	1	
	Extracto 19	2	2	2	
	Extracto 20	2	2	2	

Indicador 1	Intervalos (Extractos)			
	1	2	3	4
Juez 1	1	2	2	1
Juez 2	1	2	2	1
Juez 3	1	2	2	1
	3/0	0/3	0/3	3/0

Indicador 2	Intervalos (Extractos)			
	1	2	3	4
Juez 1	1	2	1	1
Juez 2	1	2	2	1
Juez 3	1	1	2	1
	3/0	1/2	1/2	3/0

Indicador 3	Intervalos (Extractos)			
	1	2	3	4
Juez 1	2	2	1	1
Juez 2	2	2	1	1
Juez 3	2	2	2	1
	0/3	0/3	2/1	3/0

Indicador 4	Intervalos (Extractos)			
	1	2	3	4
Juez 1	2	1	2	1
Juez 2	2	1	2	1
Juez 3	2	1	1	1
	0/3	3/0	1/2	3/0

Indicador 5	Intervalos (Extractos)			
	1	2	3	4
Juez 1	2	1	2	2
Juez 2	2	1	2	2
Juez 3	2	1	2	2
	0/3	3/0	0/3	0/3

Anexo III: Pauta de entrevista definitiva

ESTRUCTURA ENTREVISTA

I. Preguntas de identificación.

Información sobre trabajo:

- Nombre:
- Establecimiento educacional:
- Curso a cargo:
- Asignaturas a cargo:
- Años de experiencia:
- Otras:

Información sobre estudios:

- Especialidad:
- Lugar de estudio del pre-grado:
- Tipo de estudios posteriores:
- Institución:
- Especialidad:
- Cantidad de horas:

II. Preguntas generales sobre aprendizaje:

Información sobre las metas de aprendizaje alcanzadas por los alumnos, los factores que más influyen y el estado de satisfacción de los docentes en cuanto a su cumplimiento.

PREGUNTA
1. ¿Le parece a usted que sus alumnos están alcanzando las metas de aprendizaje esperadas? , ¿Cómo se siente usted en relación con los resultados de aprendizaje de sus alumnos?
2. ¿En términos generales, qué aspectos dificultan o favorecen el aprendizaje de sus alumnos? <u>Preguntas complementarias:</u> ¿Por qué razones? ¿De qué formas?
3. ¿Qué aspectos de lo que ocurre en la sala de clases, dejando fuera otras variables, dificultan o favorecen el aprendizaje de sus alumnos? <u>Preguntas complementarias:</u> ¿Por qué razones?, ¿De qué formas?

III. Preguntas sobre la relación existente entre las emociones y el aprendizaje

A continuación se realiza una serie de preguntas sobre la relación existente entre las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar se requiere conocer su visión general sobre esta relación. Luego se plantean preguntas sobre las emociones de los alumnos y posteriormente preguntas sobre las emociones de los profesores y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada apartado hay además, preguntas sobre algunas emociones específicas sobre las que se requiere conocer su opinión.

PREGUNTA
4. ¿Qué emociones se producen con mayor frecuencia en la sala de clases? <u>Preguntas complementarias:</u> ¿Quiénes experimentan esas emociones, profesores, alumnos, ambos? ¿En qué situaciones o por qué razones se producen dichas emociones?
5. ¿Le parece a usted que las emociones que se experimentan en la sala de clases jueguen un papel en el proceso de enseñanza aprendizaje? <u>Preguntas complementarias:</u> ¿De qué forma participan las emociones en el proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Cuál sería ese rol?, ¿En qué situaciones?

A. Preguntas específicas relacionadas con las emociones de los alumnos y el aprendizaje

PREGUNTA
6. ¿Qué emociones cree usted que experimentan con mayor frecuencia sus alumnos en la sala de clases? (considerar lo respondido en la pregunta 2)
7. ¿Qué tipo de situaciones son las que producen los estados emocionales señalados? <u>Preguntas complementarias:</u> ¿Se trata de situaciones asociadas o no al proceso de enseñanza aprendizaje?
8. ¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc.), qué influencia tienen estas emociones sobre el aprendizaje? (considerar lo respondido en la pregunta 4) <u>Preguntas complementarias:</u> ¿Le parece a usted que dichas emociones puedan facilitar o dificultar en algunas circunstancias el aprendizaje? ¿En qué situaciones? ¿De qué forma? ¿Por qué razones?
9. Emociones básicas: a. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual la tristeza o el desánimo puedan facilitar el aprendizaje de los alumnos? b. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual el miedo pueda facilitar el aprendizaje de los alumnos? c. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual la rabia o el enojo puedan facilitar el aprendizaje de los alumnos?
10. ¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad), qué influencia tienen estas emociones sobre el aprendizaje?

Pregunta complementarias:

¿Le parece a usted que dichas emociones puedan facilitar o dificultar en algunas circunstancias el aprendizaje? ¿En qué situaciones? ¿De qué forma? ¿Por qué razones?

11. Emociones básicas:

- a. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual la alegría o el entusiasmo puedan dificultar el aprendizaje de los alumnos?

B. Preguntas específicas relacionadas con las emociones de los profesores y el aprendizaje

PREGUNTA

12. ¿Qué emociones cree usted que experimentan con mayor frecuencia los profesores/as en la sala de clases? (considerar lo respondido en la pregunta 2)

13. ¿Qué tipo de situaciones son las que producen los estados emocionales señalados?

Preguntas complementarias:

¿Se trata de situaciones asociadas o no al proceso de enseñanza aprendizaje?

14. ¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como desagradables (pena, rabia, miedo, etc.), qué influencia cree usted que éstas tienen sobre la enseñanza? (considerar la respuesta de la pregunta 4)

Preguntas complementarias:

¿Le parece a usted que dichas emociones puedan dificultar o facilitar en algunas circunstancias la actuación de los docentes, sus prácticas pedagógicas y/o su pensamiento mientras enseñan? ¿En qué situaciones? ¿De qué forma? ¿Por qué razones?

15. Emociones básicas:

- a. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual la tristeza o el desánimo del profesor puedan facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje?
- b. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual el miedo pueda facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje?
- c. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual la rabia o el enojo puedan facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje?

16. ¿Respecto de aquellas emociones que se sienten como agradables (alegría, entusiasmo, tranquilidad), qué influencia cree usted que éstas tienen sobre la enseñanza? (considerar la respuesta de la pregunta 4)

Preguntas complementarias:

¿Le parece a usted que dichas emociones puedan dificultar o facilitar en algunas circunstancias la actuación de los docentes, sus prácticas pedagógicas y/o su pensamiento mientras enseñan? ¿En qué situaciones? ¿De qué forma? ¿Por qué razones?

17. ¿Aprecia usted algún tipo de situaciones en la cual la alegría o el entusiasmo del profesor puedan dificultar el proceso de enseñanza aprendizaje?

Anexo IV: Propuesta estructura imagería

1. Tarea

A un grupo de 8 docentes, se les realizará un proceso de imagería guiada de carácter retroactivo, destinado a detectar las principales imágenes que se han construido durante su historia como alumnos, en relación con los vínculos existentes entre las emociones y el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de la identificación de aquellas experiencias que implicando la presencia de variables emocionales, tanto en la escuela como en la universidad o en la vida profesional, han tenido algún impacto en su formación como docentes.

2. Justificación teórica

Existe bastante evidencia que señala que gran parte del pensamiento se encuentra basado en la formación y transformación de imágenes. Desde enfoques y técnicas variadas, se ha relevado el rol de imágenes mentales en el pensamiento y la creatividad y en procesos de cambio como la psicoterapia (Finke, Ward, & Smith, 1992). Los estudios de rotación de imágenes por su parte, demuestran que no todo tipo de procesamiento de información transcurre a través de la lógica proposicional y que existen otros modos de procesamiento, de carácter analógico o icónico. Dichos sistemas de procesamiento, se relacionan con los sistemas de aprendizaje procedimental (Ballesteros, Representaciones analógicas en percepción y memoria: imágenes, transformaciones mentales y representaciones

estructurales, 1993), mecanismos de aprendizaje más antiguos filogenética y ontogenéticamente que los sistemas de aprendizaje declarativo (Pozo, 2008). En esta misma línea de argumentación, de acuerdo Singer, (2008), “parece muy probable que la capacidad temprana para representar los acontecimientos como imágenes en la memoria, tenga un papel esencial en ayudar a los lactantes e infantes pre-verbales a moverse en su ambiente e identificar las situaciones seguras e inseguras dentro de su perspectiva limitada” (pag. 30). Sistemas como los descritos, son denominados por algunos autores como “procesamiento experiencial” y además de estar relacionados con las imágenes, tendrían características emocionales, que guían la conducta a partir de sus conexiones con eventos pasados (Epstein & Rosemary, 2000/2001).

En el ámbito educativo por su parte, los estudios señalan también que las representaciones implícitas que guían gran parte de la conducta y la toma de decisiones de los docentes en el aula escolar, poseerían un carácter icónico. La experiencia personal de los docentes tomar la forma de imágenes fotográficas que residen en la memoria de largo plazo y que juegan un rol clave en el proceso de crear conocimiento (Eraut, 1985). Así, las imágenes que aparecen repetidamente en contextos similares o idénticos, comienzan a percibirse como patrones, es decir, configuraciones que se repiten en diferentes situaciones otorgando a cada una de estas, una cierta similitud con el resto. Posteriormente, los docentes que a partir de una suma de experiencias con características análogas han conformado ya representaciones sobre estos patrones, exhiben la capacidad de reconocerlos en diferentes situaciones, capacidad de vital importancia, para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje. Un ejemplo de lo anterior, sería la habilidad de un profesor para reconocer ciertas configuraciones a golpe de vista, en las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los alumnos en clases (Rokeach, 1968). Así, las

representaciones implícitas que los docentes tienen sobre el aprendizaje, las emociones y otros procesos que ocurren en el aula, se configurarían a partir de cadenas de sucesos similares o experiencias, que se repiten como parte de la historia individual de cada docente. Dentro de estas experiencias, la historia escolar aparece como un determinante fundamental del componente implícito de las concepciones docentes y no son pocos los autores que sostienen que el “ser profesor” se conformaría a partir de las predisposiciones personales construidas sobre las creencias elaboradas durante su etapa escolar (Leal Soto, 2005; Lortie, 1975; Rokeach, 1968). Calderhead & Robson, (1991), por su parte, han reportado que los docentes antes de su práctica, tienen vívidas imágenes sobre el quehacer docente que provienen de su experiencia como estudiantes, imágenes que influyen sus interpretaciones sobre lo que ocurre en la sala de clases y su práctica como docentes. El sistema escolar, con todos sus dispositivos de interacción social y su inmanente carga de valores culturales, se transforma así, en una poderosa instancia de construcción de creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje para todos los seres humanos, y en particular, para los futuros docentes. Este es un hecho que ha sido estudiado por algunos investigadores, pero que sin embargo no ha sido tratado aun mediante metodologías que permitan un acercamiento más implícito a la detección de las historias de aprendizaje escolar de los docentes, privilegiándose por el momento, la reconstrucción de las biografías, únicamente a partir de relatos verbales (Alliaud, 2007). Cualquier metodología que pretenda acercarse a los niveles más implícitos de las concepciones docentes, debiera contar con herramientas que contemplen el rescate de las imágenes que los ellos han construido sobre el proceso de enseñanza aprendizaje principalmente a partir de su paso como alumnos por el sistema escolar. Dicho acercamiento, debiera considerar además, una metodología que rescate las imágenes con el menor grado de reconstrucción lingüística posible. En el presente estudio se propone trabajar con el uso de imagerías. Esta técnica, proveniente

de la psicología clínica ha sido utilizada con éxito por décadas, a partir de contextos teóricos muy diferentes, que van desde enfoques conductuales (desensibilización sistemática), psicoanalíticos (libre asociación), hasta terapias de corte humanista de diferentes formatos (psicoterapia gestalt, análisis transaccional, etc.). Por otra parte, en ámbitos más alejados de la psicología, la imaginería ha sido utilizada durante los últimos años en contextos tales como la danza (Hanrahan & Vergeer, 2000/2001) y la psicología de la salud, en el tratamiento de enfermedades con componentes psicosomáticos a través de procesos de biofeedback (Epstein & Rosemary, 2000/2001). Finalmente, en contextos experimentales cercanos a la psicología forense, la psicología ha desarrollado una importante línea de investigación utilizando las imaginerías para la recuperación de imágenes almacenadas en la memoria de largo plazo de niños abusados sexualmente (Kealy & Arbuthnott, 2003). Aunque existe una profunda controversia sobre la efectividad del uso de la imaginería como método para recuperar memorias (Kealy & Arbuthnott, 2003), (Arbuthnott, 2005) no es menos cierto que hay también suficiente cantidad de estudios que demuestran el peso que tienen las imágenes como guías de conducta más allá de que éstas sean recuerdos puros o reconstrucciones hechas sobre eventos pasados. En este sentido, como señala Alliaud (2002), los objetivos de rescatar aspectos de la biografía escolar no se relacionan tanto con saber “lo que pasó sino lo que les pasó” a los docentes durante su paso por la formación escolar (p. 40)

Desarrollamos esta técnica, porque nos parece además que junto con presentar algunas ventajas conceptuales en relación a lo ya revisado (la idea es revisar técnicas de corte clínico y provenientes de la psicología social), permite una aplicación de carácter colectivo, propio de un estudio como el nuestro.

II CONTENIDOS A INDAGAR

Imágenes de situaciones emocionalmente relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, vividas y reconstruidas por los docentes durante su época de estudiantes del sistema escolar

III. ESTRUCTURA Y GUION PARA LA REALIZACIÓN DE LA IMAGINERÍA

Acción	Objetivo	Tiempo
1. Preparación de condiciones previas	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas, cojines, mantas - Folios de papel, lápices de colores, gomas de borrar, bolígrafos, mesas para escribir. 	
2. Explicación de los objetivos de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Breve resumen de los objetivos de investigación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer la historia de aprendizaje de los docentes ▪ Detectar recuerdos de situaciones con carga emocional que resultaron relevantes para el proceso de enseñanza aprendizaje, no aquellas situaciones emocionalmente relevantes en términos generales, sino aquellas situaciones de aula que teniendo emociones asociadas, fueron relevantes para el aprendizaje en términos de facilitación u obstaculización - Breve resumen de las características de la actividad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos etapas, una con los ojos cerrados y otra de comentarios y análisis de las imágenes que surjan ▪ Respecto de la primera parte, con los ojos cerrados, hay un primer momento de focalización en la respiración y en el cuerpo y luego un trabajo dirigido para el recuerdo de las distintas etapas escolares ▪ No hay obligación alguna de participar, se puede permanecer en silencio completo ▪ No se espera que necesariamente aparezcan imágenes, es posible que no surja nada, así como es posible que dormirse o cualquier otro tipo de resultado. Cualquier cosa que ocurra está bien ▪ Toda la información que se recoja es considerada anónimamente. 	10 minutos
3. Inicio de la imagería	Focalización en la respiración	3 minutos
4. Sensory: atención al cuerpo	Atención a la respiración Atención al cuerpo, evitando modificar las sensaciones	3 minutos

	Recorrido por las distintas partes del cuerpo hasta llegar a la cabeza, prestando luego atención a la cara, la cabeza y la mente para finalizar retomando el contacto con la respiración como modo preparatorio a la inducción hacia la atención a los recuerdos	
5. Diseño de imagen de transición	Focalización en la imagen de la escuela de secundaria, atención a las características del inmueble, sus colores, su forma, sus símbolos, sus pasillos, sus salas, etc. Toma de conciencia respecto de las sensaciones evocadas al recuperar la imagen de la escuela.	2 minutos
6. Visualización de la sala de clases prototípica o espontánea	Visualización de la sala de clases que aparece espontáneamente. Exploración de sus características físicas, colores, texturas. Exploración de las personas que se encuentran en la escena, los compañeros, el profesor o profesora (maestro). Toma de conciencia respecto de las sensaciones que acompañan ¿Qué asignatura es? ¿Cómo te va ti en esta asignatura, estás aprendiendo? ¿Cómo te sientes participando en las clases de esta asignatura?	5 minutos
7. Focalización en la asignatura preferida	Identificación y visualización de la sala de clases de la asignatura preferida. Exploración de sus características físicas, colores, texturas. Exploración de las personas que se encuentran en la escena, los compañeros, el profesor o profesora (maestro). Toma de conciencia respecto de las sensaciones que acompañan ¿Qué asignatura es? ¿Cómo te va ti en esta asignatura, estás aprendiendo? ¿Cómo te sientes participando en las clases de esta asignatura? ¿Cómo es el docente a cargo de esta asignatura?	7 minutos
8. Detección de la situación emocionalmente relevante para el aprendizaje	Elección de una imagen que intuitivamente presente mayor relevancia para los sujetos participantes. Identificación de sus características más relevantes	2 minutos
9. Focalización en la asignatura rechazada	Identificación y visualización de la sala de clases de la asignatura rechazada. Exploración de sus características físicas, colores, texturas. Exploración de las personas que se encuentran en la escena, los compañeros, el profesor o profesora (maestro). Toma de conciencia respecto de las sensaciones que acompañan ¿Qué asignatura es? ¿Cómo te va ti en esta asignatura, estás aprendiendo? ¿Cómo te sientes participando en las clases de esta asignatura? ¿Cómo es el docente a cargo de esta asignatura?	7 minutos
10. Detección de la situación emocionalmente relevante para el aprendizaje	Elección de una imagen que intuitivamente presente mayor relevancia para los sujetos participantes. Identificación de sus características más relevantes	2 minutos

IV. CRITERIOS DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS ESPECÍFICAS

Una vez realizadas las imagerías, los docentes deberán según deseen, dibujar y/o elaborar una descripción escrita de las imágenes rescatadas. A partir de dicho material, se realizará luego un relato y una conversación grupal acerca de las imágenes que surjan, en términos de algunos criterios que permitan luego identificar la presencia de posibles dimensiones implicadas en la construcción de las concepciones implícitas que tengan los docentes, sobre la relación existente entre las emociones y el proceso de enseñanza aprendizaje. Tentativamente, se proponen criterios tales como:

- a. Época escolar durante la cuál ocurrió la situación
- b. Descripción de los personajes involucrados
- c. Identificación de los actores más relevantes
- d. Descripción de la trama o guion de lo ocurrido
- B. Emociones experimentadas por los actores involucrados
- C. Valencia de cada una de las emociones experimentadas
- D. Relación con el proceso de aprendizaje: ¿Lo experimentado favoreció o dificultó el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
- a. Relación con el proceso de enseñanza: ¿Lo experimentado favoreció o dificultó el proceso de enseñanza? ¿Por qué?

Anexo V: Resultados imaginiería

PARTICIPANTES

- Consuelo Díaz (profesora de primaria)
- Ramón de los Olivos (profesor de latín en secundaria)
- Ángel Lorenzo (profesor de filosofía en secundaria)
- Carmen Pacheco (profesora de adultos)
- María Ángeles Blanco (profesora de secundaria)

COMENTARIOS GENERALES

La técnica funciona, en el sentido que permite rescatar muchos recuerdos/imágenes de la época escolar. Lo anterior implica sin embargo, refinar el sistema de análisis y definir criterios específicos para la selección del material más relevante para los objetivos de la investigación. Por otra parte, no todas las imágenes que parecen susceptibles de ser analizadas, tienen que ver directamente con situaciones de aula. Aparecen también, relatos de nítidas imágenes asociadas al recuerdo de las características físicas de los establecimientos educacionales, imágenes que pudieran tener eventualmente, algún valor en el contexto de los objetivos de la investigación.

Respecto de la época de los recuerdos, los sujetos participantes refieren en general, haber recuperado tanto imágenes de primaria como de secundaria, sin que el tiempo y la estructura considerados para la imaginaria, resultasen tediosos o inadecuados para lo anterior.

Es interesante constar que de forma espontánea aparecen casos de profesores que recuerdan a sus maestros menos queridos o rechazados, sobre los cuales se reconoce un papel de guías, en términos de aquello que intentan o no replicar actualmente en su trabajo como docentes (ver Alliaud, la maestra buena v/s la maestra mala).

Finalmente, de acuerdo a una sencilla e intuitiva reflexión de los participantes, pareciera ser que las imágenes rescatadas guardan una cierta conexión con el estilo docente actual, aunque de ser correcto lo anterior, no es posible saber cuál es la dirección de dicha conexión, es decir si los docentes son como son debido a sus experiencias escolares o si debido a su particular forma de ser como docentes, seleccionan cierto tipo de material almacenado en la memoria a la hora de recordar.

IMÁGENES RESCATADAS

De los establecimientos

- Un profesor recuerda las tarimas que colocaban al docente como en un “escenario,” posando las miradas de todos los participantes sobre él. Lo anterior, es relatado con una

carga emocional desagradable o al menos tensionante, tanto para el docente como para los alumnos que salían al pizarrón.

- Otro profesor recuerda como significativas, las visitas a los laboratorios, que eran grandes, pero sobre todo motivantes, por la realización de actividades prácticas. Recuerda el agrado por las sesiones en laboratorio, donde había que tocar, experimentar, etc.
- Otro profesor relata contrastes entre el instituto en el cual él estudió y las características del instituto donde trabaja actualmente. Las principales diferencias de infraestructura que observa, se relacionan con la disminución actual de espacios en los patios y las aulas.
- Finalmente un profesor de filosofía participante, señala que el primer recuerdo relacionado con las características físicas del establecimiento donde estudió, se relaciona con la visión de la entrada de luz al interior de los patios del instituto.

De los buenos profesores

- Una profesora recuerda a su profesor de química que caminaba en el aula, como pensando lo que decía. De acuerdo a su relato, este profesor llamaba naturalmente la atención y daba la sensación de estar haciendo una clase en vivo y en directo, pensando allí mismo sobre los contenidos.
- En la misma línea de lo anterior, otra profesora recuerda una imagen de su profesor como alguien que llevaba muchos libros a clases y los iba abriendo y utilizando en la medida que los temas que emergían en clases, se relacionaban con uno u otro tipo de texto.
- Un profesor de latín, manifiesta haber recordado a su propio profesor de latín en el instituto, quien le habría proporcionado estructura y seguridad a través de la enseñanza

de un método para el análisis de textos, método que él utiliza actualmente con sus alumnos con el mismo fin

- Una profesora de adultos, recuerda a su profesora de inglés, docente que exhibía tal dominio del idioma, que parecía una verdadera inglesa, característica que le permitía una gran naturalidad, soltura y espontaneidad al dar las clases.

De los malos profesores

A pesar de no estar considerada la exploración de los “malos” profesores, aparecen algunas de las siguientes cosas de forma espontánea:

- Experiencias vinculadas al rechazo que guardan relación con la realización de clases monótonas, donde se enseñaban contenidos carentes de significado y de forma repetitiva.
- Expresiones referidas a casos de profesores humilladores, ridiculizadores y generadores de miedo en la sala de clases, así como de una maestra seductora con los alumnos varones.
- Una participante se impresiona al constatar que guarda vívidos recuerdos de su profesora de música, con quien no habría aprendido nada.

CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO FUTURO

- Debe considerarse un tiempo de entre dos y tres horas para la realización de la actividad, según se estructure el análisis del material que surja
- Las condiciones del lugar son claves. Se requiere silencio calefacción, etc. Además de adecuadas condiciones para el registro del audio.

- Es necesario afinar la focalización sobre la relación emoción-cognición, puesto que si bien aparecen muchos recuerdos/imágenes, no es tan claro que éstas se puedan interpretar como indicadoras de dicha relación
- Es necesario tomar decisiones respecto de donde focalizarse, dada la cantidad de imágenes posibles. En este sentido, pienso que un análisis realista pasaría por la detección de patrones que se repiten, más que por la identificación de una imagen en particular.
- Varios aspectos de los relatos de la experiencia, sugieren la conveniencia de contar con la polaridad estructura/espontaneidad como un criterio de análisis de las concepciones.
- Es probable que el análisis del grado de sorpresa frente a los recuerdos que surgen, pudiera relacionarse con el nivel de implicación o explicitación de la concepción relacionada.
- El análisis “ideal” del material que surja, sería aquel que se produjera a través de una completa transcripción de la experiencia primero, seguido de un análisis de patrones recurrentes existentes en el material. Posteriormente pudiera buscarse la toma de consciencia final de la posible influencia de aquello en las prácticas docentes actuales. Este análisis podría ser hecho mediante un doble juicio, primero del sujeto participante y luego de un juez externo. No parece posible al menos en esta etapa, considerar un análisis sólo a partir de imágenes específicas.
- Dados los resultados, parece necesario considerar en la estructura guía de la imagería, la atención a los malos maestros.

Anexo VI: Instrucciones para los jueces expertos

Instrucciones

En las siguientes páginas encontrará una serie de dilemas educativos con tres alternativas de respuesta. Cada una de estas alternativas ha sido diseñada intentando representar una particular concepción acerca del rol que juegan las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el objetivo de ayudarnos a validar los dilemas y sus opciones de respuesta, le pedimos que marque con una "X" para cada alternativa, la concepción que usted crea que mejor representa. Además, hemos dejado un espacio en blanco al final de cada dilema, con el fin de que escriba ahí cualquier comentario que considere pertinente para ayudarnos a mejorar el instrumento, señalando errores, omisiones o aspectos confusos entre otros casos, tanto en el enunciado de la situación como en las alternativas de respuesta.

Como guía para realizar este trabajo, considere la siguiente descripción general de las concepciones:

Concepción N. 1: ausencia de las emociones

Corresponde a una concepción que desconoce el papel de los afectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, desde esta perspectiva se niegan las emociones, algunas veces confundiéndolas con las conductas y en otras ocasiones, intentando evitarlas o aislarlas del proceso educativo. Debido a lo anterior, puede decirse que desde esta concepción las emociones están ausentes, puesto que no forman parte de aquellas variables que se manejan para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concepción N. 2: reducción a la valencia emocional

A diferencia del punto de vista anterior, aquí sí se reconoce el papel de las emociones como estados mentales que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, desde esta perspectiva el rol de los afectos se reduce a la valencia de los mismos. Si una emoción es placentera se considera favorable para enseñar y aprender, mientras que por el contrario, cuando un afecto se experimenta internamente como algo desagradable, entonces es visto como un obstáculo.

Concepción N. 3: las emociones como centro

Desde esta perspectiva se entiende que enseñar y aprender son procesos que comienzan con un estado afectivo, de modo que las emociones se encuentran en el centro

de la educación. En este contexto, el rol de los afectos en la enseñanza-aprendizaje es concebido de una forma más compleja que en la perspectiva anterior, mirándose más allá de su valencia. Se comprende que las emociones placenteras pueden dificultar, así como también, que las emociones de tono desagradable pueden favorecer la enseñanza-aprendizaje, dependiendo del manejo que se tenga de las mismas.

CUESTIONARIO DE DILEMAS

1. *Durante la clase de biología, el profesor anuncia que trabajarán contenidos correspondientes a la unidad de sexualidad humana para lo cual utilizarán genitales de plástico que deberán manipular identificando las diferentes partes de cada uno. Ante el aviso, los estudiantes reaccionan con murmullos y risas. Frente a esta situación el docente:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Pide silencio intentando evitar que el desorden afecte el desarrollo del tema y distraiga a los alumnos			
Anima a los estudiantes a no sentir vergüenza y generar la confianza necesaria para un buen ambiente de trabajo			
Modifica la programación inicial contemplando un espacio para compartir las sensaciones que el tema provoca con el fin de conectarlas con los temas a tratar			

Comentarios/sugerencias

2. *La profesora de inglés se encuentra enseñando a sus alumnos algunas claves para iniciar y mantener conversaciones en países de habla inglesa. Durante la sesión, la profesora se percata de que se entusiasma al exponer la materia, imaginándose a sí misma en este tipo de situaciones. Debido a su emoción ella decide:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Mantenerse tranquila controlando su comportamiento de modo de no distraer a los estudiantes y poder alcanzar los objetivos planificados			
Expresar su alegría aprovechando su sensación para generar mayor confianza y cercanía con los estudiantes, aun cuando esto genere algo de alboroto			
Dejar por un momento de lado los contenidos planificados y compartir con sus alumnos su emoción comentando cómo los idiomas facilitan nuevas experiencias			

Comentarios/sugerencias

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje

3. *Los estudiantes de la asignatura de comprensión del medio social han visto una película y ahora deben representarla actuando. El objetivo de la actividad es evaluar la comprensión de la trama. Durante la preparación se genera alboroto producto del entusiasmo que provoca entre los estudiantes la actividad. Debido a lo anterior la docente decide:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Cambiar la metodología de trabajo por una que no genere desorden en los estudiantes con el fin de que el proceso no se afecte negativamente			
Premiar con un punto base a los alumnos con el fin mantener el entusiasmo y mejorar así el aprendizaje			
Aprovechar el entusiasmo para profundizar en la comprensión de la trama y las características de los personajes aunque aquello implique algo de desorganización en la clase			

Comentarios/sugerencias

4. *Con el objetivo de desarrollar conciencia del valor de la diversidad se está tratando en clases un contenido relativo a los diferentes tipos de familia. Durante el transcurso de la sesión la profesora a cargo recuerda que uno de sus estudiantes ha sufrido recientemente la separación de sus padres. Debido a lo anterior la docente decide:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Tratar el tema sin entrar en mayores profundidades que pudieran alterar el comportamiento de los estudiantes e interferir los objetivos de aprendizaje			
Apoyar la sesión mediante elementos lúdicos que generen un buen clima de trabajo que permita que todos los estudiantes se sientan cómodos			
Invitar a participar quienes deseen compartir sus experiencias de modo de enriquecer el aprendizaje aun cuando aquello pudiera significar tocar situaciones tristes			

Comentarios/sugerencias

5. Pedro se encuentra enseñando a Ana, su mujer, acerca del modo de funcionamiento de internet con el objetivo de que ella comience a utilizar el computador que han comprado. Transcurridos unos minutos, Ana se coloca de pie abruptamente y señala entristecida que ella nunca será capaz de entender un aparato como ese. Frente a este hecho Pedro:

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Pregunta a su mujer por las razones de su angustia intentando conocer las sensaciones que le provoca enfrentarse con esta tecnología con el objetivo de seguir avanzando			
Brinda palabras de apoyo a su mujer indicándole que ella es inteligente con el objetivo de que desarrolle la confianza necesaria para seguir aprendiendo			
Señala a su mujer que la única forma de aprender es ser perseverante e insistir de modo que la invita a sentarse y continuar con el proceso			

Comentarios/sugerencias

6. *José, el profesor de física, se encuentra dando una clase sobre la ley de la gravedad contando la anécdota de Newton y la manzana. Mientras expone, se percata de que hablar acerca de este tema le divierte y despierta su veta más histriónica durante la clase. Por esta razón decide:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Utilizar su estado de ánimo a favor del proceso de enseñanza realizando una clase más dinámica amenizada con detalles graciosos acerca de la historia			
Prestar atención a su entusiasmo y regularlo de modo de no caer en presentaciones superficiales			
Controlar su comportamiento de modo de no cometer errores durante el proceso de enseñanza			

Comentarios/sugerencias

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje

7. *María es una alumna que se encuentra repitiendo el presente curso y que este año presenta nuevamente algunas dificultades producto de no estar estudiando lo suficiente. Sin embargo, en la evaluación realizada esta semana María ha aprobado con la nota mínima, mejorando su calificación del año pasado por lo que ahora se siente feliz y confiada en sus posibilidades de aprobar la asignatura este año. Ante esta situación la docente a cargo:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Estimula a María para que siga creyendo en sí misma y se esfuerce con confianza en sus posibilidades de aprobar			
Decide hacer participar más a la alumna en clases aunque a ésta claramente le desagrada con la finalidad de que tome conciencia de sus dificultades			
Decide reforzar el aprendizaje de María entregándole guías con ejercicios adicionales con el objetivo de no correr riesgos este año			

Comentarios/sugerencias

8. *Durante la clase de biología los estudiantes realizarán una actividad consistente en la disección de vísceras de animales para investigar sobre el sistema circulatorio. Frente a la situación, una parte del curso exhibe desagrado y rechazo por las características del material. Ante esto la docente:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Modifica su programación inicial incluyendo una reflexión referida a las características del cuerpo humano y las razones por las cuales éste pudiera generar rechazo			
Decide trabajar con vísceras de goma con aquellos estudiantes que se sienten incómodos, con la intención de generar entre los estudiantes un ambiente más agradable			
Decide reemplazar la actividad por una guía de trabajo que trate los mismos aspectos previamente planificados de forma que el desarrollo de la clase no se vea perturbado			

Comentarios/sugerencias

9. *Los alumnos del curso de prevención del consumo de alcohol se encuentran trabajando la asertividad. Durante la sesión se ríen y hacen chistes asociados con una fiesta que han tenido donde han consumido alcohol. Frente a esta situación el docente:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Pide a los alumnos que comenten sus sensaciones y experiencias frente al tema aun cuando aquello no se encuentre dentro del diseño de la actividad original			
Realiza un comentario gracioso intentando generar confianza y mantener un buen ambiente de trabajo			
Pide disciplina indicando que se trata de un tema serio sobre el cual es necesario mantener una postura responsable			

Comentarios/sugerencias

10. *Juan, el profesor de biología, se encuentra dando una clase sobre ecología. Mientras expone, se percata de que hablar acerca de la extinción de algunas especies le provoca tristeza, razón por la cual decide :*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Utilizar su tristeza para enfatizar algunas características de la materia y desarrollar las explicaciones sobre el tema			
Ser positivo y enfocarse en otras características de la ecología con el objetivo de no perturbar el desarrollo de los contenidos			
Controlar su comportamiento de modo que sus explicaciones no se vean perjudicadas por su estado			

Comentarios/sugerencias

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje

11. *El profesor de biología se encuentra se encuentra trabajando un contenido sobre el calentamiento global. Mientras realiza su presentación se percató de que siente rabia por las personas que contaminan y viven sin conciencia del cuidado del planeta. Debido a lo anterior decide:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Enfatizar los aspectos positivos del cuidado del planeta con el objetivo de generar un buen clima para el aprendizaje			
Manifestar su molestia con el objetivo de crear conciencia sobre el problema aunque esto signifique desviarse por un momento de lo planificado			
Controlar su comportamiento de modo que los alumnos no se distraigan por su molestia			

Comentarios/sugerencias

12. Juan se encuentra estudiando matemáticas con su padre en casa puesto que ha tenido problemas en las últimas evaluaciones. Al momento de realizar algunos ejercicios se entusiasma por no haber cometido fallos y señala a su progenitor que ya domina la materia y no necesita estudiar más. Frente a esta situación el padre de Juan:

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Felicita a su hijo y le señala que si estudia y confía en sí mismo le irá muy bien en sus estudios			
Pide a Juan que analice de qué forma se relaciona su confianza con su falta de rigurosidad en las pruebas, aun cuando esto signifique una discusión con su hijo			
Le dice a su hijo que por ahora seguirán estudiando de modo que es mejor que se comporte adecuadamente			

Comentarios/sugerencias

13. *Un profesor de matemáticas se encuentra demostrando un procedimiento para resolver un ejercicio mediante el uso de una pizarra electrónica. Durante la actividad, se percata de que el uso de esta tecnología le entusiasma despertando un comportamiento más activo de su parte. Debido a lo anterior el profesor decide:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Controlar su conducta con el fin de que su activación no perturbe el aprendizaje de sus alumnos			
Dejar por un momento el ejercicio y compartir una reflexión acerca de las características de las tecnologías y su rol en el aprendizaje			
Utilizar su estado de ánimo para facilitar un ambiente lúdico más propicio para el aprendizaje			

Comentarios/sugerencias

14. *John, un alumno nuevo de habla inglesa, ha presentado algunas dificultades en diferentes asignaturas debido a su escaso manejo del idioma español. Sin embargo, él se siente feliz y confiado en sus posibilidades. Debido a lo anterior, la profesora de lenguaje:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Decide entregar material adicional a John para afianzar su manejo del idioma español			
Expone a John a algunos de los errores que ha cometido, aunque se moleste, con el fin de que la frustración le ayude a tomar conciencia de sus dificultades			
Valora el entusiasmo de John y considera que éste será clave para superar sus dificultades de aprendizaje			

Comentarios/sugerencias

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje

15. Los alumnos se encuentran trabajando en la unidad de tolerancia a la diversidad. Frente a la discusión referida a los inmigrantes, algunos estudiantes manifiestan su molestia señalando que los extranjeros vienen al país a quitar oportunidades de trabajo a los nacionales. Debido a lo anterior, la profesora:

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Señala a los estudiantes que todos los seres humanos tienen derecho a buscar mejores oportunidades y que debe respetarse a los inmigrantes			
Invita a los alumnos a expresar sus sensaciones en relación con el tema aun cuando esto signifique que se produzcan discusiones algo acaloradas			
Plantea el lado positivo de la inmigración explicando que la diversidad enriquece la cultura de los países			

Comentarios/sugerencias

16. Ximena se encuentra intentando enseñar a sus hijos a respetarse y no pelear entre hermanos, para lo cual ha visto con ellos una película que se relaciona con este tema. Durante la cena, plantea una reflexión a propósito de algunas imágenes del film. Sin embargo, sus hijos reaccionan con rabia criticándose entre ellos. Frente al hecho, Ximena:

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Ordena a sus hijos que se comporten y dejen de criticarse para poder seguir luego con la reflexión			
Invita a sus hijos a expresar cómo sienten el uno respecto del otro primero para luego continuar con la reflexión			
Cuenta una anécdota divertida con el objetivo de disminuir la tensión en el ambiente y poder continuar la reflexión posteriormente			

Comentarios/sugerencias

17. *Hugo, el profesor de historia, se encuentra dando una clase sobre las guerras en las que ha participado su país. Mientras expone, se percata de que este tema le entusiasma despertando una sensación de orgullo patriótico, por lo que decide :*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Compartir su entusiasmo con los estudiantes generando un clima positivo para el aprendizaje			
Controlar su comportamiento de modo que sus explicaciones sean suficientemente claras y objetivas			
Compartir una reflexión sobre su sensación con los alumnos discutiendo la idea de identidad nacional			

Comentarios/sugerencias

18. *En la asignatura de historia y ciencias sociales, los estudiantes se han organizado en grupos para la preparación de una disertación. Transcurridos unos minutos de trabajo, el profesor se percata de que en algunos de los grupos se están produciendo acaloradas discusiones sobre los contenidos a tratar en cada exposición. Ante esta situación el profesor:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Invita a los grupos a continuar con la discusión utilizando el estado emocional para profundizar en el análisis de los contenidos a tratar			
Interviene en los grupos con problemas supervisando que no se produzcan comportamientos inadecuados			
Realiza una pausa con una actividad lúdica con el objetivo de cambiar el estado de ánimo hacia uno que resulte más favorable al aprendizaje			

Comentarios/sugerencias

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje

19. *Los alumnos se encuentran trabajando en un programa destinado a desarrollar estilos de vida saludable. Durante la sesión, algunos estudiantes hacen bromas relacionadas con lo aburrida que es la comida sana. La profesora a cargo:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Invita a los estudiantes a comentar sus sensaciones en relación con la comida aun cuando aquello no se encuentre dentro de los objetivos planificados			
Advierte a los estudiantes que deben comportarse adecuadamente y tratar el tema con seriedad con el objetivo de cautelar el logro de los objetivos de aprendizaje			
Participa de los comentarios graciosos con el objetivo de mantener un clima propicio para el aprendizaje			

Comentarios/sugerencias

20. *Durante la clase de lenguaje, una estudiante alza la mano y plantea una pregunta que no se relaciona directamente con el tema que en ese momento se está tratando. La profesora experimenta una cierta molestia por este hecho, razón por la cual decide:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Atender a su molestia y preguntar a la alumna por qué razón se le ocurrió esa interrogante en ese momento con el fin de ver si hay alguna relación con la materia			
Responder la pregunta controlando su conducta de modo que su respuesta sea suficientemente clara			
Responder la pregunta intentando ser positiva pensando que de cualquier forma es mejor que los alumnos participen			

Comentarios/sugerencias

21. Durante la clase de comprensión del medio social la profesora pide a los alumnos que den ejemplos de personajes culturalmente relevantes en la actualidad. Varios alumnos mencionan casos vinculados a la televisión, situación que provoca una molestia en la docente. Frente a este hecho la profesora decide:

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Tomar la situación con humor haciendo algunos comentarios graciosos en relación con la situación de modo de generar un buen clima para el aprendizaje			
Continuar con lo planificado y controlar su comportamiento de modo que éste no perturbe el aprendizaje de sus alumnos			
Dejar por un momento de lado lo planificado y manifestar su molestia haciendo una reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en nuestra cultura			

Comentarios/sugerencias

22. Mauricio se encuentra enseñando a Francisca, su compañera de trabajo, a utilizar un nuevo software que la jefatura ha indicado que todos los empleados deben manejar en breve plazo. Durante este proceso, Francisca se muestra alegre por la ayuda recibida y optimista respecto de sus posibilidades de aprendizaje, a pesar de que apenas muestra avances en este proceso. Frente a esta situación Mauricio:

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Felicita a Francisca por su entusiasmo y le invita a mantenerlo, señalándole que su buena actitud será clave para lograr el aprendizaje			
Indica a Francisca que recién están comenzando y que deberá trabajar muchísimo más para lograr el aprendizaje esperado			
Señala a Francisca que no está aprendiendo lo suficiente y le advierte que su optimismo puede traerle dificultades			

Comentarios/sugerencias

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje

23. *Los estudiantes se encuentran en clase de ciencias trabajando en el laboratorio. Durante la sesión, la profesora observa que algunos alumnos se encuentran alterados, producto del entusiasmo que les provoca experimentar con algunas transformaciones químicas de la materia. Frente a esta situación, la profesora:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Aprovecha las emociones de los estudiantes para promover un buen clima de aula para el aprendizaje			
Indica a los alumnos que deben controlar su comportamiento con el objetivo de que no se perturbe el aprendizaje			
Aprovecha el entusiasmo para tratar algunos aspectos referidos a la experimentación en ciencias, aun cuando aquello pueda afectar al desarrollo de otros contenidos del tema			

Comentarios/sugerencias

24. *Roberto ha tenido ha tenido algunas dificultades con el aprendizaje de las matemáticas y lleva el último trabajando para mejorar su rendimiento. La profesora que ha estado atenta a sus esfuerzos decide a sacarlo a la pizarra para resolver un ejercicio, sin embargo, Roberto no logra resolver el problema planteado enojándose por la situación. Debido a esto, la profesora:*

	Concepción 1 La ausencia de las emociones	Concepción 2 La reducción a la valencia	Concepción 3 Las emociones como centro
Corrige a Roberto su error señalándole el procedimiento adecuado para resolver el ejercicio e indicándole que deberá seguir reforzando su aprendizaje			
Insta a Roberto a expresar sus sensaciones frente al aprendizaje de las matemáticas invitándole a utilizar su molestia como motivación para seguir aprendiendo			
Anima a Roberto señalándole que este error no empaña el esfuerzo y los avances que ha mostrado últimamente			

Comentarios/sugerencias

Anexo VII: Resultados validación cuestionario de dilemas

I. Resultados generales

Porcentaje de aciertos por opción de respuesta

EMOCIONES BÁSICAS, DE LOS ALUMNOS, EN CONTEXTOS ESCOLARES, SOBRE CONTENIDOS CURRICULARES		
Emociones de valencia positiva		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
1	C1	100
	C2	100
	C3	100
2	C1	100
	C2	88
	C3	88
3	C1	100
	C2	75
	C3	75
4	C1	100
	C2	100
	C3	100
EMOCIONES BÁSICAS, DE LOS ALUMNOS, EN CONTEXTOS ESCOLARES, SOBRE CONTENIDOS CURRICULARES		
Emociones de valencia negativa		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
5	C1	100
	C2	100
	C3	100
6	C1	100
	C2	100
	C3	100
7	C1	100
	C2	100
	C3	100
8	C1	100
	C2	100
	C3	88

EMOCIONES DEL PROFESOR Y SU ROL EN LA ENSEÑANZA		
Emociones de valencia positiva		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
9	C1	100
	C2	38
	C3	38
10	C1	100
	C2	100
	C3	100
EMOCIONES DEL PROFESOR Y SU ROL EN LA ENSEÑANZA		
Emociones de valencia negativa		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
11	C1	100
	C2	100
	C3	100
12	C1	100
	C2	88
	C3	88
EMOCIONES DEL PROFESOR Y SU ROL EN EL APRENDIZAJE		
Emociones de valencia positiva		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
13	C1	100
	C2	88
	C3	88
14	C1	100
	C2	88
	C3	88
EMOCIONES DEL PROFESOR Y SU ROL EN EL APRENDIZAJE		
Emociones de valencia negativa		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
15	C1	100
	C2	100
	C3	100
16	C1	100
	C2	100
	C3	100

EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE ACTITUDES		
Emociones de valencia positiva		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
17	C1	100
	C2	100
	C3	100
18	C1	100
	C2	100
	C3	100
EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE ACTITUDES		
Emociones de valencia negativa		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
19	C1	100
	C2	100
	C3	100
20	C1	100
	C2	88
	C3	86
EMOCIONES EN CONTEXTOS EXTRAESCOLARES		
Emociones de valencia positiva		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
21	C1	100
	C2	88
	C3	88
22	C1	100
	C2	88
	C3	75
EMOCIONES EN CONTEXTOS EXTRAESCOLARES		
Emociones de valencia negativa		
ITEM	OPCIÓN DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE ACIERTO
23	C1	100
	C2	100
	C3	100
24	C1	100
	C2	100
	C3	100

Comentarios generales de los revisores

Mariana Solari	
Carlos Aldana	<ul style="list-style-type: none"> • Si he entendido bien: <ul style="list-style-type: none"> ○ C.N.1: Eliminar emociones del proceso E/A ○ C.N.2: Favorecer emociones positivas y reducir las negativas en los procesos E/A ○ C.N.3: Emociones como punto de partida desde los que iniciar los procesos de E/A. ○ Duda: En el primer caso, ¿también se tratarían de minimizar los efectos de las emociones positivas? • Los dilemas tienen “cargas emocionales” diferentes (no es lo mismo hablar sobre nuevas tecnologías que sobre el divorcio de los padres), dependiendo también de las personas. No sé si estáis controlando también esa variable. • Algunos dilemas están referidos a la gestión de la emoción del docente y otros a la de los alumnos. Supongo que queréis controlar esa dimensión. • La emoción siempre es provocada por un contenido: habrá contenidos sobre los que los docentes pensarán que es bueno reflexionar sobre la emoción que provocan, y otros que no.
Octavio Poblete	<ul style="list-style-type: none"> • Lo principal es que me pierdo a veces con el concepto de las emociones como centro del aprendizaje. Yo entiendo que se trata de utilizar las emociones para favorecer el aprendizaje, el resultado del aprendizaje. Sin embargo a veces, no me queda claro qué emociones se debiera considerar para ter esa concepción, las del profe, de los alumnos? Entonces acá me confundo, pues yo creo que una concepción así (C3), debería operar tomando en cuenta las emociones de ambos actores, y como lo veo así, o me cuesta hacerlo de manera unilateral, me confundo porque en varias situaciones , independiente la descripción de los aspectos "objetivos", hay omisión de los estados emocionales de uno de los dos actores (no sé si los haces con su qué, intentando generar una situación en la que la otra parte no sea realmente relevante .. o no lo ves como importante), entonces me cuesta...en el cuestionario te doy el detalle, pero en general eso es lo que me pasó, hay algo macro que me cuesta no dejar de ver, o quizá hay algo que no entiendo aún • Aparte, en lo formal, hay expresiones que se repiten y puede generar cierta "mecanización" al leerlo, marqué algunas. • Faltan los puntos finales al final de cada expresión de cada ítem.
Iron Alves	<ul style="list-style-type: none"> • Los dilemas me parecen buenos y las situaciones de aprendizaje son variadas e verosímiles. • Sin embargo, y yo no sé si era tu intención, me parece que la estructura de cada concepción es muy parecida entre los dilemas de misma categoría. No sé si me explico. Me parece que la idea de “control” aparece mucho en la categoría 1, la idea de buen clima o estado de ánimo, o de algo positivo se repite en la categoría 2, y el hecho de abandonar lo planteado para aprovechar las emociones es frecuente en la categoría 3, por ejemplo. • Creo que estos “marcadores” pueden inducir la elección del lector.

II. Resultados revisión por ítem

Ítem 1

<i>Los estudiantes de la asignatura de comprensión del medio social han visto una película y ahora deben representarla actuando con el objetivo de evaluar la comprensión de la trama. Durante la preparación se genera alboroto producto del entusiasmo que provoca entre los estudiantes la actividad. Debido a lo anterior la docente decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Cambiar la metodología de trabajo por una que no genere desorden en los estudiantes con el fin de que el proceso no se afecte negativamente	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Premiar con un punto base a los alumnos con el fin mantener el entusiasmo y mejorar así el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Aprovechar el entusiasmo para profundizar en la comprensión de la trama y las características de los personajes aunque aquello implique algo de desorganización en la clase	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
<p>1. Yo no sé qué es “punto base”. Quizás los profesores que contestarán el cuestionario conocen su significado y no sería un problema. Si así no fuese, lo cambiaría por otro término que se comprendiera sin dificultad. En la segunda oración se ofrece una acción concreta (“premiar con un punto base”), en la uno y la tres sólo pautas generales (“Cambiar metodología de trabajo” y “profundizar en la comprensión de la trama”). Quizá eso pueda afectar a la hora de escoger una alternativa u otra</p> <p>6. Queda claro, aunque en la segunda alternativa se podría especificar que la profesora premia con un punto base <i>al grupo/alumno que tenga una mejor conducta</i>, de esa manera se entiende más que la profesora “opta” por un tipo de expresión emocional, más llevadero para ella y menos asociado al desorden.</p> <p>7. ¿Siempre están en el mismo orden?. Se va a pasar a una muestra española? Si es así, la situación de representar una película se me hace muy rara y lo del punto base, aquí no existe.</p>										

Ítem 2

<i>John, un alumno nuevo de habla inglesa, ha presentado algunas dificultades en diferentes asignaturas debido a su escaso manejo del idioma español. Sin embargo, él se siente feliz y confiado en sus posibilidades. Debido a lo anterior, la profesora de lenguaje:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Decide entregar material adicional a John para afianzar su manejo del idioma español	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Valora el entusiasmo de John y considera que éste será clave para superar sus dificultades de aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C3	88
Expone a John a algunos de los errores que ha cometido, aunque se moleste, con el fin de que la frustración le ayude a tomar conciencia de sus dificultades	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C2	88
8. Me pasa igual que en el dilema 12										

Ítem 3

<i>María es una alumna que se encuentra repitiendo el presente curso y que este año presenta nuevamente algunas dificultades producto de no estar estudiando lo suficiente. Sin embargo, en la evaluación realizada esta semana María ha aprobado con la nota mínima, mejorando su calificación del año pasado por lo que ahora se siente feliz y confiada en sus posibilidades de aprobar la asignatura este año. Ante esta situación la docente a cargo:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Decide reforzar el aprendizaje de María entregándole guías con ejercicios adicionales con el objetivo de no correr riesgos este año	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Estimula a María para que siga creyendo en sí misma y se esfuerce con confianza en sus posibilidades de aprobar	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	Error C3	OK	OK	OK	Error C3	75
Decide hacer participar más a la alumna en clases aunque a ésta claramente le desagrada con la finalidad de que tome conciencia de sus dificultades	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	Error C1	OK	OK	OK	Error C2	75
<p>1. Esta me surge dudas en relación con el contenido de las opciones de respuesta. Señalo la segunda opción como concepción 3 porque pone en relación una emoción desagradable con algo que favorece el aprendizaje. Aun así, si estoy entendiendo bien la propuesta teórica, yo diría que una opción que refleje la concepción 3 sería, por ejemplo, “decide ayudar a María a que tome conciencia de las distintas emociones que tuvo el curso pasado y las que está teniendo ahora, y que intente entender su relación con los procesos de aprendizaje y los resultados obtenidos”. También creo que sería buena una opción parecida a la de la pregunta 12</p> <p>2. Tampoco me resulta muy nítido. La tercera frase claramente se refiere al aspecto conceptual del aprendizaje, dejando de lado las emociones. La primera favorece la emoción positiva y la segunda utiliza la emoción negativa como punto de reflexión, pero esa reflexión no es compartida entre docente y alumna. El docente “fuerza” a la alumna a participar y es ella la que toma conciencia.</p> <p>4. Volví a las instrucciones para saber si dos alternativas podrían pertenecer a una categoría. Me parece que no, pero las dos últimas no me parecen tener en cuenta las emociones.</p> <p>6. Me resulta difícil evaluar estas alternativas sólo desde concepciones sobre las emociones. Creo que el optar por cualquiera de estas tres alternativas tendrá que ver con la calidad del seguimiento que el docente haya realizado al proceso de la alumna y las características particulares de esta última, incluyendo su ritmo de aprendizaje o nivel de vulnerabilidad emocional. En este sentido, el no “exponer” a la alumna en clase puede ser una medida útil para que ella vaya ganando mayor confianza en sí misma, pero poco a poco. Esto también implicaría contemplar su emoción, por ejemplo, de miedo, como un elemento central en su manera actual de aprender, y que puede trabajarse en una instancia más protegida e individualizada</p> <p>7. En la respuesta 3 si es concepción 3 le añadiría a dificultades otro sustantivo positivo como potencialidades</p> <p>8. Me ha costado diferenciar entre la opción 2 y 3, creo que en la dos al cambiar la emoción de positiva a negativa y además hablar de toma de conciencia se minimiza casi del todo el papel de las emociones.</p>										

Ítem 4

Los estudiantes se encuentran en clase de ciencias trabajando en el laboratorio. Durante la sesión, la profesora observa que algunos alumnos se encuentran alterados, producto del entusiasmo que les provoca experimentar con algunas transformaciones químicas de la materia. Frente a esta situación, la profesora:	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Indica a los alumnos que deben controlar su comportamiento con el objetivo de que no se perturbe el aprendizaje	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Aprovecha las emociones de los estudiantes para promover un buen clima de aula para el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Aprovecha el entusiasmo para tratar algunos aspectos referidos a la experimentación en ciencias, aun cuando aquello pueda afectar al desarrollo de otros contenidos del tema	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
<p>6. Me parece que el término “afectar” es muy amplio, en la tercera alternativa. Quizás puede especificarse más: impedir, o limitar</p> <p>7. Creo que en vez de utilizar la palabra “control”, podría frases típicas de control, pero la palabra en sí creo que genera sesgo.</p>										

Ítem 5

<i>Durante la clase de biología los estudiantes realizarán una actividad consistente en la disección de vísceras de animales para investigar sobre el sistema circulatorio. Frente a la situación, una parte del curso exhibe desagrado y rechazo por las características del material. Ante esto la docente:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Decide reemplazar la actividad por una guía de trabajo que trate los mismos aspectos previamente planificados de forma que el desarrollo de la clase no se vea perturbado	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Decide trabajar con vísceras de goma con aquellos estudiantes que se sienten incómodos, con la intención de generar entre los estudiantes un ambiente más agradable	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Modifica su programación inicial incluyendo una reflexión referida a las características del cuerpo humano y las razones por las cuales éste pudiera generar rechazo	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
6. No me queda claro si en la primera alternativa el docente haría que los alumnos igual trabajen con las vísceras. Me parece que, si bien el asco es una emoción legítima y que puede incluirse en la reflexión del profesor, el vivirla no necesariamente facilitará el aprendizaje –en este caso, sobre el cuerpo humano–, ya que es una emoción que implica aversión a la experiencia. Si luego de la reflexión, los alumnos con asco igual debieran trabajar con las vísceras, me parece que el docente no estaría considerando a las emociones como centro, pues estaría pasando por alto su función (ej. de protección): quizás hay alumnos que requieran aprender sobre el cuerpo humano sólo en teoría (a menos que sean estudiantes de medicina o similares).										

Ítem 6

<i>En la asignatura de historia y ciencias sociales, los estudiantes se han organizado en grupos para la preparación de una disertación. Transcurridos unos minutos de trabajo, el profesor se percata de que en algunos de los grupos se están produciendo acaloradas discusiones sobre los contenidos a tratar en cada exposición. Ante esta situación el profesor:</i>		Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Interviene en los grupos con problemas supervisando que no se produzcan comportamientos inadecuados	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Realiza una pausa con una actividad lúdica con el objetivo de cambiar el estado de ánimo hacia uno que resulte más favorable al aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Invita a los grupos a continuar con la discusión utilizando el estado emocional para profundizar en el análisis de los contenidos a tratar	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
<p>1. Sólo por no cometer un “galicismo”, evitaría la expresión “contenidos a tratar” y la cambiaría por “contenidos que deben tratar en cada exposición”</p> <p>3. Pero acá, la segunda podría ser C3 pues si el acaloramiento es excesivo (a punto del descontrol) y si la cta. del profe busca modular o disminuir la intensidad de las emociones e rabia pero no eliminarlas, tb., puede tener como centro el aprendizaje. Es algo ambigua.</p>											

Ítem 7

<i>Durante la clase de biología, el profesor anuncia que trabajarán contenidos correspondientes a la unidad de sexualidad humana para lo cual utilizarán genitales de plástico que deberán manipular identificando las diferentes partes de cada uno. Ante el aviso, los estudiantes reaccionan con murmullos y risas. Frente a esta situación el docente</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Pide silencio intentando evitar que el desorden afecte el desarrollo del tema y distraiga a los alumnos	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Anima a los estudiantes a no sentir vergüenza y generar la confianza necesaria para un buen ambiente de trabajo	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Modifica la programación inicial contemplando un espacio para compartir las sensaciones que el tema provoca con el fin de conectarlas con los temas a tratar	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
1. En la opción de respuesta “Anima a los estudiantes a no sentir vergüenza y generar la confianza necesaria para un buen ambiente de trabajo”, me surge la duda de si se pretende decir “generar” (entonces se leería que el docente anima a los estudiantes a generar confianza) o “genera” (en cuyo caso, la interpretación sería que el docente es el que intenta generar esa confianza necesaria). La redacción no afecta, en cualquier caso, a la respuesta que yo señalaría, pero lo comento porque no estoy segura de que lo que se ha escrito sea lo que se quería poner.										

Ítem 8

Roberto ha tenido ha tenido algunas dificultades con el aprendizaje de las matemáticas y lleva el último tiempo trabajando para mejorar su rendimiento. La profesora que ha estado atenta a sus esfuerzos decide a sacarlo a la pizarra para resolver un ejercicio, sin embargo, Roberto no logra resolver el problema planteado enojándose por la situación. Debido a esto, la profesora:	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Corrige a Roberto su error señalándole el procedimiento adecuado para resolver el ejercicio e indicándole que deberá seguir reforzando su aprendizaje	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Anima a Roberto señalándole que este error no empaña el esfuerzo y los avances que ha mostrado últimamente	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Insta a Roberto a expresar sus sensaciones frente al aprendizaje de las matemáticas invitándole a utilizar su molestia como motivación para seguir aprendiendo	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	Error C2	OK	OK	88
<p>1. Cuidado con la repetición de “ha tenido” en el enunciado; supongo que falta alguna palabra en “lleva el último... trabajando...”; sobra “a” en “decide A sacarlo a la pizarra” En alternativa 2: Frente al problema y a..</p> <p>6. No me queda clara la relación entre molestia y motivación para aprender, señalada en la segunda alternativa (si contestara esta encuesta, se me ocurriría que, desde su molestia, el alumno debiera pensar cosas como “esto no me lo va a ganar”; si se refiere a eso, me sonaría más a reducción a la valencia positiva, en vez de contemplar la posibilidad de que al alumno simplemente no le gustan los ejercicios de matemáticas, o le cueste mucho, o que sienta molestia por otras variables relacionadas a la asignatura, tales como la actitud del profesor, el horario de la clase, etc.) Sugerencia: quizás, en ese momento con todo el curso, la normalización de la situación puede ser útil: “es normal enojarse cuando algo no nos resulta, pero es importante descubrir por qué no lo estamos logrando”.</p>										

Ítem 9

<i>José, el profesor de física, se encuentra dando una clase sobre la ley de la gravedad contando la anécdota de Newton y la manzana. Mientras expone, se percata de que hablar acerca de este tema le divierte y despierta su veta más histriónica durante la clase. Por esta razón decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Controlar su comportamiento de modo de no cometer errores durante el proceso de enseñanza	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Utilizar su estado de ánimo a favor del proceso de enseñanza realizando una clase más dinámica amenizada con detalles graciosos acerca de la historia	Concepción 2 La reducción a la valencia	Error C3	OK	OK	Error C3	Error C3	Error C3	Error C3	OK	38
Prestar atención a su entusiasmo y regularlo de modo de no caer en presentaciones superficiales	Concepción 3 Las emociones como centro	Error C2	OK	OK	Error C2	Error C2	Error C2	Error C2	OK	38
1. Lo mismo de antes respecto a la fórmula “de modo de no cometer...”Este dilema no es demasiado nítido bajo mi punto de vista. Entiendo que la segunda oración supone observar la emoción para desde ella, autorregularse										

Ítem 10

<i>Hugo, el profesor de historia, se encuentra dando una clase sobre las guerras en las que ha participado su país. Mientras expone, se percató de que este tema le entusiasma despertando una sensación de orgullo patriótico, por lo que decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Controlar su comportamiento de modo que sus explicaciones sean suficientemente claras y objetivas	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Compartir su entusiasmo con los estudiantes generando un clima positivo para el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Compartir una reflexión sobre su sensación con los alumnos discutiendo la idea de identidad nacional	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
1. Yo, por haber leído sobre el tema, no encuentro dificultades para comprender la tercera opción de respuesta. Sin embargo, no tengo claro que toda la gente a la que se pasará el cuestionario comprenda correctamente a qué se refiere esta opción										

Ítem 11

<i>Juan, el profesor de biología, se encuentra dando una clase sobre ecología. Mientras expone, se percata de que hablar acerca de la extinción de algunas especies le provoca tristeza, razón por la cual decide :</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Controlar su comportamiento de modo que sus explicaciones no se vean perjudicadas por su estado	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Ser positivo y enfocarse en otras características de la ecología con el objetivo de no perturbar el desarrollo de los contenidos	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Utilizar su tristeza para enfatizar algunas características de la materia y desarrollar las explicaciones sobre el tema	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
8. En la mayor parte la concepción 2 es también la segunda opción. Creo que se deberían contrabalancear más										

Ítem 12

<i>Durante la clase de lenguaje, una estudiante alza la mano y plantea una pregunta que no se relaciona directamente con el tema que en ese momento se está tratando. La profesora experimenta una cierta molestia por este hecho, razón por la cual decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Responder la pregunta controlando su conducta de modo que su respuesta sea suficientemente clara	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Responder la pregunta intentando ser positiva pensando que de cualquier forma es mejor que los alumnos participen	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	Error C3	OK	OK	OK	OK	OK	88
Atender a su molestia y preguntar a la alumna por qué razón se le ocurrió esa interrogante en ese momento con el fin de ver si hay alguna relación con la materia	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	Error C2	OK	OK	OK	OK	OK	88
3. Me costó esta										

Ítem 13

<i>La profesora de inglés se encuentra enseñando a sus alumnos algunas claves para iniciar y mantener conversaciones en países de habla inglesa. Durante la sesión, la profesora se percata de que se entusiasma al exponer la materia, imaginándose a sí misma en este tipo de situaciones. Debido a su emoción ella decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Mantenerse tranquila controlando su comportamiento de modo de no distraer a los estudiantes y poder alcanzar los objetivos planificados	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Expresar su alegría aprovechando su sensación para generar mayor confianza y cercanía con los estudiantes, aun cuando esto genere algo de alboroto	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	Error C3	OK	OK	OK	OK	OK	88
Dejar por un momento de lado los contenidos planificados y compartir con sus alumnos su emoción comentando cómo los idiomas facilitan nuevas experiencias	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	Error C2	OK	OK	OK	OK	OK	88
1. A mí, personalmente, la expresión “de modo de no distraer” me suena rara 3. Creo que haría falta conocer el estado de los otros, o tener una estimación de éstos...tengo la impresión que las buenas “decisiones emocionales” no se realizan en base a un solo inter-actor 8. Entre la segunda y la tercera es difícil elegir ya que la segunda también puede ser un indicio de trabajo con las emociones (generar más confianza etc..)										

Ítem 14

<i>El profesor de matemáticas se encuentra demostrando un procedimiento para resolver un ejercicio mediante el uso de una pizarra electrónica. Durante la actividad, se percata de que el uso de esta tecnología le entusiasma despertando un comportamiento más activo de su parte. Debido a lo anterior el profesor decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Controlar su conducta con el fin de que su activación no perturbe el aprendizaje de sus alumnos	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Utilizar su estado de ánimo para facilitar un ambiente lúdico más propicio para el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C3	88
Dejar por un momento el ejercicio y compartir una reflexión acerca de las características de las tecnologías y su rol en el aprendizaje	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C2	88
<p>1. Cuidado en el enunciado. Habría que poner “El” en lugar de “En profesor...”</p> <p>3. Acá tb. Me parece que poder resultar ambiguo como uno de más abajo.</p> <p>5. En esta pregunta no me resultó tan clara la tercera alternativa respecto a las distintas concepciones. La reflexión que hace estaría basada en el entusiasmo que le provoca usar la tecnología? De qué manera para él resulta más entretenido/estimulante enseñar/aprender usando ese tipo de tecnologías y como para los estudiantes podría provocar algo parecido? De repente me pareció que la reflexión podría ser también algo más teórico, o algo que solo hace el profesor, sin necesaria participación de los estudiantes. Quizás podría redactarse como “iniciar una conversación con los estudiantes....</p> <p>8. No estoy nada segura de la dos y la tres . ¿Quizá hubiera cambiado la elección si en la dos se dijera en qué se centra la reflexión y si se dirige también a aspectos emocionales...</p>										

Ítem 15

<i>El profesor de biología se encuentra se encuentra trabajando un contenido sobre el calentamiento global. Mientras realiza su presentación se percata de que siente rabia por las personas que contaminan y viven sin conciencia del cuidado del planeta. Debido a lo anterior decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Controlar su comportamiento de modo que los alumnos no se distraigan por su molestia	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Enfatizar los aspectos positivos del cuidado del planeta con el objetivo de generar un buen clima para el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Manifestar su molestia con el objetivo de crear conciencia sobre el problema aunque esto signifique desviarse por un momento de lo planificado	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
1. Cuidado en el enunciado: se repite dos veces “se encuentra” 7. Se encuentra (repetido). Sean positivas o negativas las emociones, me parece que el formato expositivo de las respuestas es muy similar de unas preguntas a otras										

Ítem 16

<i>Durante la clase de comprensión del medio social la profesora pide a los alumnos que den ejemplos de personajes culturalmente relevantes en la actualidad. Varios alumnos mencionan casos vinculados a la televisión, situación que provoca una molestia en la docente. Frente a este hecho la profesora decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Continuar con lo planificado y controlar su comportamiento de modo que éste no perturbe el aprendizaje de sus alumnos	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Tomar la situación con humor haciendo algunos comentarios graciosos en relación con la situación de modo de generar un buen clima para el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Dejar por un momento de lado lo planificado y manifestar su molestia haciendo una reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en nuestra cultura	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
3. Me resulta algo ambigua la situación al igual que otras parecidas pues no me queda claro cuál es el estado emocional o actitud de la contraparte. No se si esto se produce porque falta este componente o porque la situación en sí misma se presta para la ambigüedad. Pues al fin y al cabo se trata de una situación muy común. Pej, si ellos ingenuamente dan esas respuestas (fruto de su ignorancia) pero sin embargo se les ve muy interesados en la clase, aunque sus respuestas sean inadecuadas, quizás una actitud correcta que tenga el aprendizaje como centro (C2) no sea dejar lo planificado sino continuar esperando que se le pase la molestia y así su enojo no afecte al clima. En este caso la molestia de ella, ceo yo, podría perturbar el proceso de aprendizaje (o no), (¿quién lo sabe?). Entonces, explicitar que ella observa que su enojo podría afectar la motivación de los muchachos y por eso desea dejar un rato lo planificado... Ahora si los chicos hacen comentarios buscando provocar, es otra cosa. Entonces, quizás explicitar que salirse del guion sea para. Explicitar que los ejemplos dados son superficiales, faranduleros										

Ítem 17

<i>Los alumnos del curso de prevención del consumo de alcohol se encuentran trabajando la asertividad. Durante la sesión se ríen y hacen chistes asociados con una fiesta que han tenido donde han consumido alcohol. Frente a esta situación el docente:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Pide disciplina indicando que se trata de un tema serio sobre el cual es necesario mantener una postura responsable	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Realiza un comentario gracioso intentando generar confianza y mantener un buen ambiente de trabajo	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Pide a los alumnos que comenten sus sensaciones y experiencias frente al tema aun cuando aquello no se encuentre dentro del diseño de la actividad original	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100

Ítem 18

<i>Los alumnos se encuentran trabajando en un programa destinado a desarrollar estilos de vida saludable. Durante la sesión, algunos estudiantes hacen bromas relacionadas con lo aburrida que es la comida sana. La profesora a cargo:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Advierte a los estudiantes que deben comportarse adecuadamente y tratar el tema con seriedad con el objetivo de cautelar el logro de los objetivos de aprendizaje	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Participa de los comentarios graciosos con el objetivo de mantener un clima propicio para el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Invita a los estudiantes a comentar sus sensaciones en relación con la comida aun cuando aquello no se encuentre dentro de los objetivos planificados	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
1. Personalmente, me suena rara la expresión “con el objetivo de cautelar el logro de los objetivos de aprendizaje”										

Ítem 19

<i>Con el objetivo de desarrollar conciencia del valor de la diversidad se está tratando en clases un contenido relativo a los diferentes tipos de familia. Durante el transcurso de la sesión la profesora a cargo recuerda que uno de sus estudiantes ha sufrido recientemente la separación de sus padres. Debido a lo anterior la docente decide:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Tratar el tema sin entrar en mayores profundidades que pudieran alterar el comportamiento de los estudiantes e interferir los objetivos de aprendizaje	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Apoyar la sesión mediante elementos lúdicos que generen un buen clima de trabajo que permita que todos los estudiantes se sientan cómodos	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Invitar a participar quienes deseen compartir sus experiencias de modo de enriquecer el aprendizaje aun cuando aquello pudiera significar tocar situaciones tristes	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
1. Personalmente, en lugar de “interferir los objetivos de aprendizaje” yo diría “interferir EN los objetivos de aprendizaje”. En la tercera opción, yo pondría “Invitar a participar A quienes deseen...”. Por otra parte, me sigue sonando rara la expresión “de modo de enriquecer”. Supongo que diría “de modo que ello enriqueciera el aprendizaje...”										

Ítem 20

<i>Los alumnos se encuentran trabajando en la unidad de tolerancia a la diversidad. Frente a la discusión referida a los inmigrantes, algunos estudiantes manifiestan su molestia señalando que los extranjeros vienen al país a quitar oportunidades de trabajo a los nacionales. Debido a lo anterior, la profesora:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Señala a los estudiantes que todos los seres humanos tienen derecho a buscar mejores oportunidades y que debe respetarse a los inmigrantes	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Plantea el lado positivo de la inmigración explicando que la diversidad enriquece la cultura de los países	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C3	OK	88
Invita a los alumnos a expresar sus sensaciones en relación con el tema aun cuando esto signifique que se produzcan discusiones algo acaloradas	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C2	OK	88
8. Creo que no hay diferencia emocional entre la 1 y la e2										

Ítem 21

<i>Juan se encuentra estudiando matemáticas con su padre en casa puesto que ha tenido problemas en las últimas evaluaciones. Al momento de realizar algunos ejercicios se entusiasma por no haber cometido fallos y señala a su progenitor que ya domina la materia y no necesita estudiar más. Frente a esta situación el padre de Juan:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Le dice a su hijo que por ahora seguirán estudiando de modo que es mejor que se comporte adecuadamente	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Felicita a su hijo y le señala que si estudia y confía en sí mismo le irá muy bien en sus estudios	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C3	88
Pide a su Juan que analice de qué forma se relaciona su confianza con su falta de rigurosidad en las pruebas aun cuando esto signifique una discusión con su hijo	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C2	88
<p>6. Me parece que la alternativa dos apunta más a una despreocupación confiada de Juan, que a la confianza que podría obtener gracias al apoyo de su padre con el estudio. Sería bueno que el niño no confundiera el sentirse confiado con el ser despreocupado (o “sobreconfiado”).</p> <p>7. Ésta cambia, felicidades.</p> <p>8. Otra vez tengo problemas con la dos ya que aquí implica un uso negativo de las emociones, no reducirlas a la valencia, si es que he respondido como se espera...</p>										

Ítem 22

Mauricio se encuentra enseñando a Francisca, su compañera de trabajo, a utilizar un nuevo software que la jefatura ha indicado que todos los empleados deben manejar en breve plazo. Durante este proceso, Francisca se muestra alegre por la ayuda recibida y optimista respecto de sus posibilidades de aprendizaje, a pesar de que apenas muestra avances en este proceso. Frente a esta situación Mauricio:	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Indica a Francisca que recién están comenzando y que deberá trabajar muchísimo más para lograr el aprendizaje esperado	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Felicita a Francisca por su entusiasmo y le invita a mantenerlo, señalándole que su buena actitud será clave para lograr el aprendizaje	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Error C3	88
Señala a Francisca que no está aprendiendo lo suficiente y le advierte que su optimismo puede traerle dificultades	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	Error C1	OK	Error C2	75
<p>3. No me queda muy claro. Entiendo que la primera favorece la emoción positiva, la segunda enfatiza el esfuerzo sin atender a las emociones y la tercera advierte de que una emoción positiva puede ser negativa para el aprendizaje</p> <p>6. Nuevamente, no creo que el optimismo sea el problema, sino la falta de claridad de Francisca acerca de cómo conseguir resultados y no sobre-confiarse. En mi opinión, enfatizarle a Francisca que “todavía no ha logrado nada” puede ser bueno, pero no tiene por qué implicar reducir su positividad, a riesgo de hacer una reducción a la valencia negativa, limitando la integración de emociones positivas y negativas en su disposición para aprender.</p>										

Ítem 23

<i>Pedro se encuentra enseñando a Ana, su mujer, acerca del modo de funcionamiento de internet con el objetivo de que ella comience a utilizar el computador que han comprado. Transcurridos unos minutos, Ana se coloca de pie abruptamente y señala entristecida que ella nunca será capaz de entender un aparato como ese. Frente a este hecho Pedro:</i>	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Señala a su mujer que la única forma de aprender es ser perseverante e insistir de modo que la invita a sentarse y continuar con el proceso	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Brinda palabras de apoyo a su mujer indicándole que ella es inteligente con el objetivo de que desarrolle la confianza necesaria para seguir aprendiendo	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Pregunta a su mujer por las razones de su angustia intentando conocer las sensaciones que le provoca enfrentarse con esta tecnología con el objetivo de seguir avanzando	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
1. En caso de que el cuestionario vaya a pasarse en España, y sólo por tratarse de términos más habituales, yo diría “la computadora” o “el ordenador”										

Ítem 24

Ximena se encuentra intentando enseñar a sus hijos a respetarse y no pelear entre hermanos, para lo cual ha visto con ellos una película que se relaciona con este tema. Durante la cena, plantea una reflexión a propósito de algunas imágenes del film. Sin embargo, sus hijos reaccionan con rabia criticándose entre ellos. Frente al hecho, Ximena:	Diseño original	1 Mariana Solari	2 Carlos Aldana	3 Octavio Poblete	4 Iron Alves	5 Ximena Poblete	6 Rodrigo Hagar	7 Amalia Casas	8 M. del Puy	% acierto
Ordena a sus hijos que se comporten y dejen de criticarse para poder seguir luego con la reflexión	Concepción 1 La ausencia de las emociones	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Cuenta una anécdota divertida con el objetivo de disminuir la tensión en el ambiente y poder continuar la reflexión posteriormente	Concepción 2 La reducción a la valencia	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100
Invita a sus hijos a expresar cómo sienten el uno respecto del otro primero para luego continuar con la reflexión	Concepción 3 Las emociones como centro	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	100

Anexo VIII: Resultados prueba piloto

Tiempo utilizado en responder el cuestionario	58 minutos
Comentarios	Interesantes preguntas, son útiles para realizar una autocrítica en torno a las reacciones que podemos tener en algún momento los docentes y que son realizadas en forma inconsciente

Jessica Yañez				
Emociones de valencia positiva, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos curriculares	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	7	1	3	2
	24	3	2	1
	1	2	3	1
	8	1	3	2
Total valencia positiva		7	11	6
Emociones de valencia negativa, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos curriculares	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	14	2	3	1
	18	3	2	1
	12	1	3	2
	2	2	3	1
Total valencia negativa		8	11	5
Total sub escala		15	22	11

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones
y los procesos de enseñanza-aprendizaje

Emociones de valencia positiva, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en la enseñanza	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	23	2	1	3
	11	1	3	2
Total valencia positiva		3	4	5
Emociones de valencia negativa, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en la enseñanza	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	13	2	1	3
	4	1	2	3
Total valencia negativa		3	3	6
Total sub escala		6	7	11

Emociones de valencia positiva, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en el aprendizaje	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	6	1	3	2
	22	1	3	2
Total valencia positiva		2	6	4
Emociones de valencia negativa, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en el aprendizaje	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	17	3	2	1
	20	2	1	3
Total valencia negativa		5	3	4
Total sub escala		7	9	8

Emociones de valencia positiva, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos actitudinales	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	15	3	1	2
	19	1	2	3
Total valencia positiva		4	3	5
Emociones de valencia negativa, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos actitudinales	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	9	2	3	1
	3	1	3	2
Total valencia negativa		3	6	3
Total sub escala		7	9	8

Emociones de valencia positiva, de los alumnos, en contextos extraescolares	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	10	1	3	2
	21	2	3	1
Total		3	6	3
Emociones de valencia negativa, de los alumnos, en contextos extraescolares	Número de ítem	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
	5	2	1	3
	16	2	1	3
Total		4	2	6
Total sub escala		7	8	9

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones
y los procesos de enseñanza-aprendizaje

	DCE1 Ausencia emociones	DCE2 Reducción a la valencia emocional	ICE Emociones como centro
Emociones de valencia positiva, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos curriculares	7	11	6
Emociones de valencia negativa, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos curriculares	8	11	5
Total sub escala 1	15	22	11
Emociones de valencia positiva, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en la enseñanza	3	4	5
Emociones de valencia negativa, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en la enseñanza	3	3	6
Total sub escala 2	6	7	11
Emociones de valencia positiva, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en el aprendizaje	2	6	4
Emociones de valencia negativa, de los docentes en contextos escolares, sobre contenidos curriculares y su influencia en el aprendizaje	5	3	4
Total sub escala 3	7	9	8
Emociones de valencia positiva, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos actitudinales	4	3	5
Emociones de valencia negativa, de los alumnos, en contextos escolares, sobre contenidos actitudinales	3	6	3
Total sub escala 4	7	9	8
Emociones de valencia positiva, de los alumnos, en contextos extraescolares	3	6	3
Emociones de valencia negativa, de los alumnos, en contextos extraescolares	4	2	6
Total sub escala 5	7	8	9
Total total	42	47	47

Anexo IX: Cuestionario versión definitiva

CUESTIONARIO DE DILEMAS

Versión A

En las siguientes páginas encontrará una serie de situaciones educativas. Por favor, lea cada una con detalle y luego escoja dos de las tres alternativas disponibles para cada situación. En primer lugar, elija la alternativa que usted crea que representa la mejor opción para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y marque con una "X", donde dice "más de acuerdo". En segundo lugar, seleccione la alternativa que usted considera como la peor opción entre las tres disponibles y marque esta alternativa con una "X" donde dice "menos de acuerdo".

Es probable que en algunas situaciones, usted no se identifique con ninguna de las opciones que se presentan. Aun así, intente ceñirse a las alternativas existentes y evite dejar situaciones sin contestar, marcando siempre las opciones que le parezcan mejor y peor en cada caso. Responda de la mejor

Responda al cuestionario basándose en su propia experiencia como docente y teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo queremos conocer su visión sobre el tema. Por esta razón, intente responder de la forma más intuitiva posible, sin pensar demasiado su elección, ya que nos interesa conocer su primera aproximación a las situaciones.

Antes de empezar le solicitaremos que nos entregue algunos datos personales. Éstos serán tratados de forma estrictamente confidencial. Únicamente serán utilizados para realizar análisis estadísticos generales y en ningún caso se considerará su información de forma individual.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Datos Personales

Género	Femenino		Masculino
Edad:			
Formación inicial (título)			
Formación de post grado o especialización			
Materia(s) que imparte			
Número de años trabajando como docente:			
Tipo de centro escolar donde trabaja	De gestión pública	De gestión privada	De gestión mixta
Nivel educacional en el cual trabaja	Básico o primario	Medio o Secundario	Superior o universitario
País de residencia			
Correo electrónico:			
Observaciones: Apunte aquí cualquier comentario que considere pertinente			

	Valencia positiva		Valencia negativa	
<i>Escala 1: emociones de los alumnos en contextos escolares sobre contenidos curriculares y su influencia en el aprendizaje</i>	Cuestionario A Ítem 1 Felicidad y confianza	Cuestionario A Ítem 3 Tristeza	Cuestionario A Ítem 6 Entusiasmo	Cuestionario A Ítem 12 Rabia
<i>Escala 2: emociones de los docentes en contextos escolares sobre contenidos curriculares y su influencia en el aprendizaje</i>	Cuestionario A Ítem 5 Entusiasmo	Cuestionario A Ítem 11 Rabia	Cuestionario A Ítem 15 Tristeza	Cuestionario A Ítem 16 Entusiasmo
<i>Escala 3: emociones de los alumnos en contextos escolares sobre contenidos actitudinales</i>	Cuestionario A Ítem 4 Rabia	Cuestionario A Ítem 7 Tristeza	Cuestionario A Ítem 9 Alegría diversión	Cuestionario A Ítem 13 Alegría diversión
<i>Escala 4: evaluación y teorías sobre el aprendizaje</i>	Cuestionario A Ítem 2	Cuestionario A Ítem 8	Cuestionario A Ítem 10	Cuestionario A Ítem 14

1. *María es una alumna que se encuentra repitiendo el presente curso y que este año presenta nuevamente algunas dificultades producto de no estar estudiando lo suficiente. No obstante lo anterior, en la evaluación realizada esta semana María ha aprobado con la nota mínima mejorando su calificación del año pasado, por lo que ahora se siente feliz y confiada en sus posibilidades de superar la asignatura este año. Ante esta situación la docente a cargo:*

- a) Felicita a María por su mejora en la evaluación con el objetivo de estimularla a seguir creyendo en sí misma y aumentar así sus posibilidades de aprobar la asignatura
- b) Aumenta el nivel de exigencia sobre María para ayudarle a que se dé cuenta que su confianza puede jugarle malas pasadas
- c) Decide reforzar el aprendizaje de María entregándole guías con ejercicios adicionales con el objetivo de no correr riesgos este año

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

2. *Algunos profesores sugieren que una buena estrategia didáctica es habituar a los alumnos a autoevaluar sus propios trabajos o tareas. En tu opinión:*

- a) No suele ser una buena estrategia, porque en realidad los alumnos, precisamente por falta de conocimiento, no suelen tener criterio para decidir qué es lo que está bien o mal hecho
- b) Puede ser positivo como un primer acercamiento, ya que crea responsabilidad y compromiso por parte del alumno, siempre que luego se acompañe de una corrección por parte del profesor, que les sirva para saber lo que han hecho bien y mal
- c) Es positivo ya que favorece la reflexión sobre su propia actividad y les ayuda a tener criterios propios, aunque debería acompañarse de una discusión y contrastación en clase de esos criterios

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

3. *Roberto ha tenido algunas dificultades con el aprendizaje de las matemáticas y lleva el último tiempo trabajando para mejorar su rendimiento. La profesora que ha estado atenta a sus esfuerzos decide sacarlo a la pizarra para resolver un ejercicio, sin embargo, Roberto no logra resolver el problema planteado demostrando tristeza por la situación. Debido a esto la profesora:*

- a) Corrige a Roberto su error enseñándole el procedimiento adecuado para resolver el ejercicio e intenta tranquilizarlo señalándole que el aprendizaje de las matemáticas es un proceso lento que se da paso a paso
- b) Anima a Roberto señalándole que este error no empaña el esfuerzo y los avances que ha mostrado últimamente y le insta a continuar trabajando hasta lograr cumplir con las metas que se ha trazado
- c) Permite a Roberto que exprese su tristeza y le invita luego a analizar de qué forma ésta se relaciona con sus dificultades en el aprendizaje de las matemáticas

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

4. *Los alumnos se encuentran trabajando el respeto por los derechos humanos. Durante la clase se produce un clima tenso puesto que algunos estudiantes manifiestan airadamente que debería expulsarse a los extranjeros puesto que vienen al país a quitar oportunidades de trabajo a los nacionales. Debido a lo anterior, la profesora:*

- a) Invita a los alumnos a expresar sus sensaciones en relación con la inmigración buscando analizar desde allí las causas que provocan la discriminación
- b) Pide a los alumnos que mantengan el orden en la sala de clases señalando que en un mundo global todas las personas tienen los mismos derechos por lo que debe respetarse a los inmigrantes como a cualquier otro ser humano
- c) Intenta centrar el debate en torno del lado positivo de la inmigración explicando de qué forma la integración de la diversidad enriquece la cultura y contribuye incluso al desarrollo económico de los países

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

5. *Juana, la profesora de inglés se encuentra enseñando a sus alumnos algunas claves para iniciar y mantener conversaciones en países de habla inglesa. Mientras expone la materia, nota que se encuentra más inquieta que de costumbre producto del entusiasmo que le provoca imaginarse a sí misma en este tipo de situaciones. Debido a lo anterior Juana decide:*

- a) Regular su comportamiento con el fin de no distraer a los estudiantes con su inquietud asegurándose primero de que comprendan adecuadamente los contenidos de aprendizaje
- b) Dejar por un momento de lado los contenidos previstos y compartir con los alumnos su emoción intentando transmitir a través de ésta cómo los idiomas facilitan nuevas experiencias
- c) Expresar su entusiasmo aprovechándolo para generar mayor confianza y cercanía con los estudiantes aun cuando aquello pudiera significar modificar la programación original

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

6. *Los estudiantes de la asignatura de lenguaje han leído una historia y ahora deben representarla con el objetivo de evaluar la comprensión de la trama. Durante la preparación de la actividad se genera algo de alboroto producto del entusiasmo que provoca entre los estudiantes la idea de actuar. Debido a lo anterior la docente decide:*

- a) Aprovechar el entusiasmo para profundizar en el conocimiento de las características de los personajes aunque se produzca algo de desorganización en la clase
- b) Premiar con un punto a los alumnos por el entusiasmo mostrado para mantener un buen clima que facilite el aprendizaje
- c) Moderar el trabajo de los grupos cautelando que el alboroto no afecte negativamente el aprendizaje

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

7. *Con el objetivo de desarrollar conciencia del valor de la diversidad se está tratando un contenido relativo a los diferentes tipos de familia en un curso donde uno de los estudiantes ha sufrido recientemente la separación de sus padres. Considerando esta situación, el docente a cargo de la actividad decide:*

- a) Tratar el tema teniendo cuidado de no entrar en detalles que pudieran alterar a los estudiantes e interferir en los objetivos de aprendizaje planificados
- b) Invitar a quienes lo deseen a compartir sus experiencias buscando relacionarlas con los objetivos de aprendizaje esperados sin evitar las situaciones tristes si las hubiere
- c) Apoyar la sesión mediante elementos lúdicos que generen un buen contexto de aprendizaje que permita que todos los estudiantes se sientan cómodos durante el proceso

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

8. *En una discusión acerca de cómo hacer preguntas para evaluar, que permitan a los alumnos mostrar los distintos grados de aprendizaje a los que han llegado, los profesores exponen distintos puntos de vista:*

- a) Las preguntas deben ser lo suficientemente amplias como para que se puedan contestar en diferentes grados de profundidad, aunque eso implique que la evaluación pueda no ser tan objetiva
- b) Las preguntas deben ser las mismas para todos los alumnos y ser lo más objetivas posible para asegurar que los aprendizajes propios del curso se han alcanzado
- c) Si se ha trabajado en el aula atendiendo a los distintos niveles de aprendizaje, la evaluación ya no necesita diferenciar grados diversos, puede ser igual para todos

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

9. *Los alumnos del curso de prevención del consumo de alcohol se encuentran trabajando la asertividad. Durante la sesión se ríen y hacen chistes asociados con una fiesta que han tenido donde consumieron alcohol. Frente a esta situación el docente:*

- a) Pide a los alumnos que comenten sus sensaciones y experiencias frente al tema aun cuando aquello implique apartarse de los objetivos contemplados en el diseño original de la actividad
- b) Empatiza con los alumnos y participa de los comentarios graciosos intentando generar confianza y promover un buen ambiente de trabajo
- c) Pide disciplina indicando que se trata de un tema serio sobre el cual es necesario mantener una postura responsable puesto que provoca innumerables problemas sociales

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

10. *Un profesor tiene dudas sobre cómo calificar a un alumno que ha ido haciendo adecuadamente todas las tareas de la asignatura en su cuaderno, ha hecho bien los trabajos que se le han pedido y ha participado en clase, sin embargo, ha suspendido el control. Lo comenta con otros compañeros y se plantean las siguientes opiniones:*

- a) El alumno debe suspender ya que a pesar de haber trabajado no ha alcanzado los conocimientos adecuados
- b) Depende, si está muy cerca del aprobado se le podría pasar por todo el esfuerzo que ha hecho
- c) Habría que aprobarlo porque la evaluación durante el curso demuestra que ha aprendido

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

11. *El profesor de biología se encuentra trabajando un contenido sobre el calentamiento global. Mientras realiza su presentación se percata de que siente rabia al pensar en los intereses económicos que prevalecen sobre el cuidado del planeta. Debido a lo anterior decide:*

- a) Colocar el énfasis en las ventajas del cuidado del ambiente evitando caer en actitudes negativas que dificulten el aprendizaje de los alumnos
- b) Tranquilizarse para que los alumnos no se distraigan debido a su enojo y comprendan de buena forma los contenidos planificados
- c) Expresar su molestia con el objetivo de dejar más claras algunas aristas del problema aunque aquello suponga desviarse en alguna medida de la programación previa

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

12. *En la asignatura de historia y ciencias sociales, los estudiantes se han organizado en grupos para la preparación de una disertación. Transcurridos unos minutos de trabajo, el profesor se percata de que en algunos de los grupos se están produciendo acaloradas discusiones sobre los contenidos que se tratarán en cada exposición. Ante esta situación el profesor:*

- a) Invita a los grupos a continuar con la discusión utilizando el estado emocional para profundizar en el análisis de los contenidos a tratar
- b) Realiza una pausa con juegos con el objetivo de cambiar el estado de ánimo hacia uno que resulte más favorable al aprendizaje
- c) Interviene en los grupos con problemas supervisando que no se produzcan comportamientos inadecuados

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

13. *Los alumnos se encuentran trabajando en un programa destinado a desarrollar estilos de vida saludable en relación con la alimentación. Durante la sesión, algunos estudiantes se distraen haciendo bromas relacionadas con lo aburrida que es la comida sana. La profesora a cargo:*

- a) Pide a los estudiantes que traten el tema con responsabilidad indicando que se trata de un tema importante que tiene serias repercusiones sobre la salud de las personas
- b) Modifica su programación original y contempla un espacio para compartir las diferentes sensaciones que provoca la comida analizando su relación con los estilos de vida que se llevan
- c) Participa de los comentarios graciosos reconociendo su gusto por algunos alimentos poco saludables con el objetivo de generar confianza y promover un escenario propicio para el aprendizaje

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

14. *En una reunión de ciclo los profesores están discutiendo las ventajas y los inconvenientes de hacer las pruebas de evaluación permitiendo que los alumnos puedan utilizar los libros y otros materiales didácticos. Hay distintos puntos de vista:*

- a) No es una buena idea porque los alumnos no hacen entonces el esfuerzo de aprender los contenidos y eso les hace esforzarse menos y no aprenden tanto como podrían
- b) Puede ser una buena idea porque les resulta mucho más estimulante a los alumnos, siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar los conocimientos que el alumno ha aprendido realmente y puede mostrar sin ninguna otra ayuda
- c) Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar los materiales y los libros para elaborar su propia respuesta ante diferentes problemas

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

15. *Durante la clase de comprensión del medio social la profesora pide a los alumnos que den ejemplos de personajes culturalmente relevantes en la actualidad. Varios alumnos mencionan casos superficiales vinculados a la televisión, situación que provoca algo de tristeza en la docente que esperaba ejemplos de personajes de mayor profundidad. Frente a este hecho la profesora decide:*

- a) Tomar la situación con humor con el objetivo de no disminuir la motivación y explicar luego a los alumnos que deben pensar en casos de características diferentes
- b) Calmarse y continuar con lo planificado para que su comportamiento no afecte el desarrollo de la clase, explicando a los alumnos que deben buscar otro tipo de casos
- c) Manifestar su decepción aun cuando algunos alumnos se sientan incómodos con el objetivo de plantear una reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en nuestra cultura

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

16. *El profesor de matemáticas está mostrando un procedimiento a los alumnos para resolver un ejercicio mediante el uso de una pizarra electrónica. Durante la actividad, se percata de que el uso de esta tecnología le entusiasma provocando de su parte un comportamiento más inquieto que de costumbre. Debido a lo anterior el profesor decide:*

- a) Serenarse con el fin de que su inquietud no perturbe a sus alumnos distrayéndoles de los objetivos de aprendizaje contemplados
- b) Dejar por un momento el ejercicio y compartir una reflexión sobre su entusiasmo y el rol de las nuevas tecnologías en la educación
- c) Utilizar su buen estado de ánimo para dinamizar la clase y facilitar un ambiente lúdico más propicio para el aprendizaje aun cuando pudiera producirse algo de desorden en la sala

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

CUESTIONARIO DE DILEMAS

Versión B

En las siguientes páginas encontrará una serie de situaciones educativas. Por favor, lea cada una con detalle y luego escoja dos de las tres alternativas disponibles para cada situación. En primer lugar, elija la alternativa que usted crea que representa la mejor opción para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y marque con una “X”, donde dice “más de acuerdo”. En segundo lugar, seleccione la alternativa que usted considera como la peor opción entre las tres disponibles y marque esta alternativa con una “X” donde dice “menos de acuerdo”.

Es probable que en algunas situaciones, usted no se identifique con ninguna de las opciones que se presentan. Aun así, intente ceñirse a las alternativas existentes y evite dejar situaciones sin contestar, marcando siempre las opciones que le parezcan mejor y peor en cada caso. Responda de la mejor

Responda al cuestionario basándose en su propia experiencia como docente y teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo queremos conocer su visión sobre el tema. Por esta razón, intente responder de la forma más intuitiva posible, sin pensar demasiado su elección, ya que nos interesa conocer su primera aproximación a las situaciones.

Antes de empezar le solicitaremos que nos entregue algunos datos personales. Éstos serán tratados de forma estrictamente confidencial. Únicamente serán utilizados para realizar análisis estadísticos generales y en ningún caso se considerará su información de forma individual.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Datos Personales

Género	Femenino		Masculino
Edad:			
Formación inicial (título)			
Formación de post grado o especialización			
Materia(s) que imparte			
Número de años trabajando como docente:			
Tipo de centro escolar donde trabaja	De gestión pública	De gestión privada	De gestión mixta
Nivel educacional en el cual trabaja	Básico o primario	Medio o Secundario	Superior o universitario
País de residencia			
Correo electrónico:			
Observaciones: Apunte aquí cualquier comentario que considere pertinente			

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones
y los procesos de enseñanza-aprendizaje

	Valencia positiva		Valencia negativa	
<i>Escala 1: emociones de los alumnos en contextos escolares sobre contenidos curriculares y su influencia en el aprendizaje</i>	Cuestionario B Ítem 4 Inquietud, entusiasmo	Cuestionario B Ítem 8 Vergüenza	Cuestionario B Ítem 11 Asco	Cuestionario B Ítem 16 Entusiasmo
<i>Escala 2: emociones de los docentes en contextos escolares sobre contenidos curriculares y su influencia en la enseñanza</i>	Cuestionario B Ítem 1 Enojo, molestia	Cuestionario B Ítem 6 Entusiasmo, orgullo	Cuestionario B Ítem 9 Tristeza	Cuestionario B Ítem 15 Entusiasmo
<i>Escala 3: emociones de los aprendices, en contextos extraescolares y su influencia en el aprendizaje</i>	Cuestionario B Ítem 3 Tristeza	Cuestionario B Ítem 5 Entusiasmo, confianza	Cuestionario B Ítem 12 Rabia	Cuestionario B Ítem 14 Alegría optimismo
<i>Escala 4: motivación y teorías sobre el aprendizaje</i>	Cuestionario B Ítem 2	Cuestionario B Ítem 7	Cuestionario B Ítem 10	Cuestionario B Ítem 13

1. *Durante la clase de lenguaje una estudiante alza la mano y plantea una pregunta que aparentemente no se relaciona de forma directa con el tema que en ese momento se está tratando. La profesora al ver interrumpida su presentación experimenta una cierta molestia, razón por la cual decide:*

- a) Responder a la pregunta intentando centrarse en el lado bueno pensando que de cualquier forma es mejor que los alumnos participen
- b) Afrontar su malestar personal y preguntar a la alumna por qué razón plantea esta interrogante buscando posibles conexiones con la materia
- c) Responder a la pregunta controlando su molestia de modo que su respuesta sea suficientemente clara y no se vea contaminada por su desagrado

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

2. *La mayoría de los profesores piensan que muchos alumnos terminan teniendo dificultades para aprender porque no comprenden lo que leen. Entre las razones que los profesores dan para explicar ésta falta de comprensión y las medidas que proponen para intentar paliar el problema se encuentran las siguientes:*

- a) El problema se debe a que los alumnos cada vez leen menos. Aunque no entiendan bien lo que leen tienen que esforzarse y dedicar mucho más tiempo a la lectura, y sólo así llegarán a comprender mejor más adelante
- b) El problema no es tanto que lean poco sino que no encuentran sentido a lo que leen y por eso dejan de leer. Lo que hay que hacer es ayudarles a encontrar el significado de lo que leen, para que, al comprobar que comprenden, puedan sentirse más capaces
- c) Ciertamente los alumnos no leen mucho y por eso no comprenden. Para que lean más lo mejor es hacer actividades de animación a la lectura y así les resultará menos costoso

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

3. *Pedro se encuentra enseñando a Ana, su mujer, acerca del modo de funcionamiento de internet con el objetivo de que ella comience a utilizar la computadora que han comprado. Transcurridos unos minutos, Ana se coloca de pie abruptamente y señala entristecida que ella nunca será capaz de entender “un aparato como ese”. Frente a este hecho Pedro:*

- a) Pregunta a su mujer por su angustia intentando conocer las sensaciones que le provoca enfrentarse con esta tecnología porque cree que sólo así podrán avanzar
- b) Brinda palabras de apoyo a su mujer indicándole que ella es inteligente y será capaz de aprender con el objetivo de que desarrolle la confianza necesaria para seguir adelante
- c) Intenta tranquilizar a su mujer señalándole que la única forma de aprender es ser perseverante y la invita luego a sentarse y continuar con el proceso

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

4. *Los estudiantes están en clase de ciencias trabajando en el laboratorio. Durante la sesión, la profesora observa que algunos alumnos se encuentran inquietos producto del entusiasmo que les provoca experimentar con transformaciones químicas de la materia. Frente a esta situación la profesora decide:*

- a) Felicitar a los alumnos por su entusiasmo aprovechando sus emociones para fortalecer las relaciones profesor alumno
- b) Regular el comportamiento de los alumnos evitando que se perturbe el proceso de enseñanza-aprendizaje
- c) Aprovechar el entusiasmo para tratar algunos aspectos referidos a la experimentación en ciencias a pesar de que se quite algo de tiempo al desarrollo de otros contenidos

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

5. *Juan se encuentra estudiando matemáticas con su padre en casa puesto que ha tenido problemas en las últimas evaluaciones. Al momento de realizar algunos ejercicios se entusiasma por no haber cometido fallos y señala a su progenitor que ya domina la materia y no necesita estudiar más. Frente a esta situación el padre de Juan:*

- a) Pide a Juan que analice de qué forma se relaciona su confianza con sus dificultades en las evaluaciones a pesar de que esto pudiera significar una discusión con su hijo
- b) Felicita a su hijo por su confianza indicándole que mantenerla le ayudará a mejorar sus resultados y le invita a realizar un último repaso de la materia en estudio
- c) Invita a su hijo a no distraerse y seguir trabajando señalándole que el aprendizaje de las matemáticas requiere constancia y esfuerzo

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

6. *Hugo, el profesor de historia, se encuentra dando una clase sobre las guerras en las que ha participado su país. Mientras expone, se percata de que este tema le entusiasma acelerando su actuar producto de la sensación de orgullo patriótico que experimenta. Debido a lo anterior Hugo decide:*

- a) Utilizar su entusiasmo para profundizar en algunos detalles de la historia y enriquecer así el proceso de enseñanza aprendizaje
- b) Apaciguar su comportamiento de modo que sus explicaciones sean suficientemente claras y no pierdan la necesaria objetividad que debe considerar un tema como este
- c) Compartir su entusiasmo con los alumnos aprovechándola para promover un mejor ambiente para la enseñanza-aprendizaje

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

7. *Algunos profesores consideran que el trabajo en grupo es una manera muy adecuada de organizar la clase. Quienes opinan de este modo ofrecen diferentes razones:*

- a) Lo importante es que se sientan a gusto con sus compañeros de grupo porque así trabajan mejor
- b) El trabajo en grupo hace que los alumnos tengan que fijarse unos objetivos comunes y organizar mejor su trabajo
- c) Lo cierto es que la competencia entre los diferentes grupos estimula el interés por obtener mejores resultados

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

8. *Durante la clase de biología, el profesor anuncia que trabajarán contenidos correspondientes a la unidad de sexualidad humana para lo cual utilizarán genitales de plástico que deberán manipular identificando las diferentes partes de cada uno. Ante el aviso, los estudiantes, se muestran avergonzados y reaccionan con inhibición. Debido a esta situación el docente:*

- a) Modifica la metodología y realiza la actividad con imágenes impresas en papel buscando que la vergüenza no impida el logro de los objetivos de aprendizaje definidos
- b) Invita a compartir las sensaciones que el tema provoca vinculándolas con los contenidos de aprendizaje aun cuando esto implique dedicar menos tiempo a otros temas previstos
- c) Anima a los estudiantes a participar y no sentir vergüenza con el objetivo de generar la confianza necesaria para un buen entorno de aprendizaje

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

9. *El profesor de biología está dando una clase sobre ecología y mientras expone se percató de que hablar acerca de la extinción de algunas especies le provoca tristeza, razón por la cual decide :*

- a) Utilizar su tristeza para enfatizar algunas características de los procesos de extinción y desarrollar con mayor profundidad las explicaciones
- b) Ser optimista y enfocarse en otras características más alegres de la ecología que no le produzcan tristeza cautelando que sus explicaciones no resulten teñidas por su estado de ánimo negativo
- c) Actuar de forma más objetiva dejando a un lado su estado interno con la idea de que sus explicaciones no se vean perjudicadas

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

10. *Algunos profesores opinan que la evaluación puede influir sobre la motivación de los alumnos. Quienes opinan de este modo ofrecen distintos argumentos y proponen diferentes estrategias de evaluación:*

- a) En el caso de los alumnos que no pueden alcanzar un nivel de rendimiento adecuado, ya que no van a aprender lo mismo que los demás, hay que animarles y alentarles siempre que consigan algún logro, por pequeño que sea, para incentivar su esfuerzo
- b) Para motivarles hay que ayudarles a identificar tanto sus logros como los errores que cometen y a pensar en lo que han hecho para obtenerlos y en lo que pueden hacer para superar las dificultades
- c) Si no se evalúa y califica el nivel de rendimiento alcanzado por los alumnos, éstos dejan de esforzarse. Las notas constituyen un estímulo necesario para todos los alumnos, tanto si son buenas, porque les incentiva para seguir esforzándose, como si son malas, porque les motiva para superarse y no quedarse atrás

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

11. *Durante la clase de biología los estudiantes realizarán una actividad consistente en la disección de vísceras de animales para investigar sobre el sistema circulatorio. Frente a la situación, una parte del curso exhibe desagrado y rechazo por las características del material. Ante esto la docente:*

- a) Decide trabajar con vísceras de goma con aquellos estudiantes que se sienten incómodos con la intención de generar un contexto más agradable que facilite el aprendizaje de todos los alumnos
- b) Decide remplazar la actividad por una guía de trabajo que trate los mismos aspectos previamente planificados de forma que el desarrollo de la clase no se vea perturbado y todos alcancen los objetivos esperados
- c) Indica a los alumnos que experimentan desagrado que realicen una actividad distinta consistente en una reflexión referida a las razones por las cuales el interior del cuerpo genera rechazo

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

12. *Ximena busca enseñar a sus hijos a respetarse y no pelear entre hermanos para lo cual ha visto con ellos una película que se relaciona con este tema. Durante la cena intenta plantear una reflexión a propósito de algunas imágenes de la película, sin embargo, sus hijos reaccionan con rabia criticándose entre ellos, impidiendo a su madre desarrollar su idea. Frente al hecho Ximena:*

- a) Señala a sus hijos que se comporten adecuadamente y dejen de criticarse con el fin de generar el espacio necesario para continuar con la reflexión
- b) Aún a riesgo de que el conflicto se acreciente, invita a sus hijos a expresar cómo se sienten el uno respecto del otro con el objetivo de reflexionar acerca de las relaciones entre hermanos
- c) Cuenta a sus hijos una anécdota divertida a propósito del film con el objetivo de reducir la tirantez en el ambiente y poder continuar la reflexión posteriormente

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

13. *Es cada vez más frecuente que los profesores se preocupen porque los alumnos muestran cada vez menos interés por aprender. Entre las razones que los profesores dan para explicar esa falta de interés y las medidas que proponen para intentar resolver el problema se encuentran las siguientes:*

- a) El problema se debe a que los contenidos escolares están muy alejados de los intereses de los alumnos. La mejor manera de despertar el interés de los alumnos es crear un clima relajado en clase para que se sientan a gusto y hacer más atractivos y amenos los contenidos
- b) El problema se debe a que cada vez se les exige menos en su vida y por eso están poco acostumbrados a esforzarse. Lo que hay que hacer es fomentar la cultura del esfuerzo, exigiéndoles más y recompensándoles de acuerdo con sus logros
- c) La falta de interés por aprender que muestran los alumnos se debe a que no llegan a comprender los contenidos que les enseñamos. Habría que procurar partir de los significados que ellos dan a las cosas para irse aproximando a los significados que queremos que aprendan

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

14. *Mauricio se encuentra enseñando a Francisca, su compañera de trabajo, a utilizar un nuevo software que la jefatura ha indicado que todos los empleados deben manejar en breve plazo. Durante este proceso, Francisca que es una persona algo distraída, se muestra alegre por la ayuda recibida y optimista respecto de sus posibilidades de aprendizaje. Lo anterior, a pesar de que apenas muestra avances después de tres sesiones de trabajo. Frente a esta situación Mauricio:*

- a) Comenta a Francisca que no comprende su optimismo puesto que no está aprendiendo lo esperado y le invita a pensar de qué forma el escaso avance obtenido se relaciona con su entusiasmo
- b) Felicita a Francisca por su entusiasmo y le invita a mantenerlo señalándole que su buena actitud y la constancia serán vitales para aprender a utilizar el software
- c) Comenta a Francisca que por ahora no se está produciendo el aprendizaje esperado y le indica que deberán trabajar bastante más para lograr dominar el software

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

15. *José, el profesor de física está dando una clase sobre la ley de la gravedad relatando la anécdota de Newton y la manzana. Mientras expone, se percata de que hablar acerca de este tema le divierte y despierta su veta más histriónica durante la clase. Por esta razón decide:*

- a) Disfrutar de la exposición y aprovechar su sensación de agrado como motivación para realizar una clase más amena
- b) Regular su comportamiento de modo de no distraerse en asuntos superficiales asegurando así el cumplimiento de los aspectos centrales del contenido a enseñar
- c) Utilizar su estado de ánimo para profundizar en algunos detalles acerca de la ley de gravedad a través del análisis de los pormenores de la historia

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			

16. *John, un alumno nuevo de habla inglesa ha presentado dificultades en diferentes asignaturas debido a su escaso manejo del idioma español. No obstante, John se encuentra optimista y confiado en sus posibilidades de aprobar. Debido a lo anterior, la profesora de lenguaje:*

- a) Decide señalar a John algunos de los errores que comete al hablar en español con el objetivo de que tome conciencia de sus dificultades aun cuando se moleste
- b) Ofrece su ayuda a John y le felicita por su entusiasmo indicándole que éste será clave para superar cualquier dificultad con el idioma
- c) Decide conversar con John para explicarle la necesidad de afianzar su manejo del idioma español y entregarle material adicional para que trabaje en casa

	A	B	C
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MÁS DE ACUERDO</u>			
<u>ALTERNATIVA CON LA QUE ESTOY MENOS DE ACUERDO</u>			